CS

Latinoamérica: la educación y su historia

Nuevos enfoques para su debate y enseñanza

Nicolás Arata | Pablo Pineau (coordinadores)





FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Latinoamérica: la educación y su historia

COLECCIÓN SABERES **CS**

Latinoamérica: la educación y su historia

Nuevos enfoques para su debate y enseñanza

Nicolás Arata | Pablo Pineau (coordinadores)





Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

ISBN 978-987-4923-97-4

Subsecretaría de Publicaciones
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar
www.filo.uba.ar

Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza / Pablo Pineau... [et al.]; coordinación general de Nicolás Arata; Pablo Pineau. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019.
460 p.; 21 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4923-97-4

1. Historia de la Educación. I. Pineau, Pablo II. Arata, Nicolás, coord. III. Pineau, Pablo, coord.
CDD 370.9

Índice

Dedicamos este libro a la memoria de la
querida Sandra Herrera Restrepo.

Presentación

Seis dimensiones para abordar la historia de la educación en perspectiva latinoamericana

Nicolás Arata y Pablo Pineau

El Programa Universitario de Historia Argentina y Latinoamericana (PUHAL), promovido por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación —cuya última convocatoria se llevó a cabo en 2015— y del que participaron diversas universidades nacionales, tuvo como eje prioritario un trabajo interdisciplinario alrededor de problemáticas y contenidos de la historia argentina a través de enfoques y perspectivas que pusieran de relieve la dimensión regional y latinoamericana de diversos procesos sociales.

Entre sus líneas de trabajo, el PUHAL buscó fortalecer la enseñanza e investigación en historia de la educación argentina y latinoamericana, mediante la indagación de sus dimensiones políticas, epistemológicas, metodológicas y didácticas.

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires formó parte de esa red a través de un proyecto que abordó, desde múltiples enfoques (historiográficos, pedagógicos, visuales, estéticos, literarios), la historia argentina

y latinoamericana, elaborando materiales para una amplia variedad de públicos.

En el marco de este proyecto retomamos, como integrantes de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, una pregunta que buscaba poner en diálogo y revisión los formatos, recursos y enfoques desde donde se organiza un relato historiográfico concebido como un problema de enseñanza: ¿qué historias de la educación se escriben y circulan en la región en lo que va del siglo XXI y cómo pueden ser enseñadas?

El interrogante remite a un ciclo histórico donde florecieron iniciativas políticas y sociales inimaginables años atrás, que estimularon un reencuentro y una revisión amplia de nuestro pasado y de los modos en que se enseña a pensar históricamente en el marco de la formación docente y universitaria. A poco andar el siglo, el protagonismo alcanzado por proyectos políticos progresistas en numerosos países latinoamericanos y los tratados internacionales firmados entre ellos permitió abrir e instalar, en la opinión pública y en la academia, nuevos debates sobre los contenidos y perspectivas presentes en la formación de las y los futuros docentes, pedagogos y especialistas que se desempeñaban en los ámbitos educativos: desde la recuperación de autores y autoras "olvidados" por la historiografía liberal dominante, pasando por la discusión sobre las articulaciones entre historia, educación y política, hasta la recuperación de las alternativas educativas que tuvieron lugar más allá de los sistemas escolares, la primera década y media del siglo XXI fue un campo fértil para la gestación de nuevas miradas historiográficas sobre la educación y sus procesos.

Aunque el contexto político y social en el que este libro sale a la luz es muy diferente a aquel en el que fue inicialmente concebido, sigue vigente —y quizá más aún— un compromiso con la enseñanza de la historia como platafor-

ma para contribuir a construir una conciencia y una sensibilidad comprometidas con las luchas por la democratización de nuestras sociedades. En el vértice de nuestra apuesta vibra una certeza: pensar históricamente es una herramienta fundamental para contribuir con la gestación de alternativas políticas que amplíe los márgenes de independencia y soberanía política frente al programa neoliberal, generando un clima propicio para desarrollar nuevas lecturas sobre los lazos históricos que vinculan a los países de la región.

En nuestro caso específico, disponerse a releer la historia educativa de nuestros países a la luz de los procesos educativos que tuvieron lugar en los primeros años de este siglo demandaba revisar las estrategias de aproximación al pasado y explicar de dónde surgían algunas de las conquistas educativas largamente anheladas. En esos años, por ejemplo, se impulsaron nuevas y efectivas campañas de alfabetización, movimientos estudiantiles lideraron las luchas por el acceso a la educación pública, se expandió la red de universidades públicas, se dictaron leyes educativas basadas en la inclusión social, se dignificó al trabajador docente, y se avanzó en políticas tendientes a achicar la llamada "brecha digital". ¿Qué versiones de la historia de la educación permitían hacer inteligibles estos y otros procesos? Por supuesto que hubo claroscuros, puntos de desencuentro y tensión entre los gobiernos progresistas y los movimientos magisteriales, sociales y universitarios. En todo caso, no se trataron de hechos aislados sino de la confluencia de reivindicaciones que presentaron múltiples puntos de contacto y de tensión.

En ese marco, hemos impulsado dos proyectos editoriales que abordan el tema desde ángulos distintos. Uno de ellos está asociado con la recuperación de fuentes primarias clave en la construcción del campo de estudios en historia de la educación en América Latina, con un decidido énfasis en la educación popular (Gómez Sollano y Puiggrós, 2019). El otro,

que aquí presentamos, consistió en convocar a un conjunto de historiadores e historiadoras de la educación a reflexionar sobre los modos en que se escribe y produce historia de la educación en la región.

Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza busca indagar los impactos que las numerosas transformaciones contemporáneas (metodológicas, conceptuales, temáticas, políticas, culturales, tecnológicas) han producido en los modos de escribir y producir historias de la educación en nuestro continente. A su vez, busca acercarse a la necesidad de pensar puentes entre los diferentes giros teóricos y su conexión con los modos en que la historia de la educación puede ser enseñada, promoviendo un balance y una reflexión sobre algunos de los cambios más importantes que está atravesando la producción de conocimiento en el campo.

Para desarrollar este propósito, invitamos a un conjunto de colegas de diversas partes de la región a presentar miradas de balance desde una perspectiva temática o recorte. A cada autor y autora le propusimos seguir una pauta para la escritura de un artículo corto, que comenzara por presentar los rasgos generales del tópico de estudio donde se inscribe el trabajo, prosiguiera con una segunda parte en que profundizaran en un tema específico de sus indagaciones en diálogo con los planteos del punto anterior, y una tercera parte que presentara un conjunto de interrogantes para continuar reflexionando.

Los escritos de quienes pudieron sumarse a la invitación integran el índice de esta obra. El trabajo de recopilación y edición implicó rearmar la propuesta original a partir de las generosas respuestas a la convocatoria, y resultó en una organización del libro en seis apartados. En estas acciones fuimos asistidos por Florencia Godoy, a quien agradecemos enormemente la tarea realizada. En las siguientes páginas

ensayamos una primera lectura conjunta de los diecinueve artículos que componen este trabajo colectivo.

Historia de la educación y cultura material: la (silenciosa) historia educativa de las cosas

Los objetos han estado presentes en los estudios histórico-educativos desde hace mucho tiempo. En un nivel macro, lo estuvieron en el análisis de las producciones arquitectónicas y en el nivel micro, en las miradas museológicas clásicas. Tradicionalmente, se produjeron trabajos que privilegiaban su clasificación y conservación como pruebas de los "avances" de los abordajes evolucionistas que se narraban. Una lectura que descendía de las "grandes ideas" a las "formas materiales y concretas" confinaba estas últimas a una condición meramente ilustrativa, donde lo importante era quien las había concebido y no tanto para qué o cómo estas habían sido resignificadas a través de sus usos.

Los escritos aquí reunidos proponen nuevos acercamientos basados en la "historia social de las cosas". Las estrategias para interrogar la memoria de los objetos implican recorrer sus pliegues, aprendiendo a distinguir entre la memoria de su creación (¿en qué pensaba quién diseñó tal o cual objeto?, ¿de qué materiales y técnicas se valió?, ¿a qué problemas pretendía dar solución?), y la memoria de sus usos (¿cómo fueron utilizados? Esos usos, ¿cambiaron con el tiempo? ¿Cuál es la correspondencia entre las funciones para las cuáles fue diseñado el objeto, respecto de las formas en que fue empleado?), contribuyendo a preguntarnos: ¿cómo pueden ayudarnos los objetos materiales a comprender las relaciones y los procesos que tienen lugar en el salón de clases y más allá de él?

En cierto modo, lo que las actuales vías de aproximación al estudio de las culturas materiales indagan es cómo la

materialidad de los objetos educativos, sus formas, texturas, tamaños e incluso su durabilidad, son matrizados por las formaciones histórico-educativas al tiempo que contribuyen a matrizarlas, abriendo nuevas vías para su análisis y estudio. Como sostiene Maria do Carmo Martins en este libro, la inclusión de la cultura material en la historia de la educación nos permite comprender "las formas silenciosas de educar" que deben ser recuperadas en un relato de los procesos educativos que busca ser más completo e incluyente. Por un lado, el pasaje de versiones historiográficas cuyos principales protagonistas eran varones, blancos y letrados, a la inclusión de otros sujetos, condujo finalmente a derribar las fronteras "humanas" hasta darle a las "cosas" condición de agentes productivos. El estatuto epistemológico de los objetos también cambió, reconociendo en ellos una entidad que evoca y acumula significados —independientemente de sus "creadores"— y que, por lo tanto, son portadores de una biografía propia. En otras palabras, los objetos no son sólo superficies donde se inscriben las marcas que le realizan los sujetos, o "síntomas" de procesos complejos, sino que ellos mismos son instancias activas en los fenómenos en análisis.

Por otro lado, la desacralización de los objetos permitió quitarles el aura que los rodeaba para poder verlos como "objetos comunes" iguales a los demás, cuya historia no fue construida sólo alrededor de su finalidad pedagógica sino también sobre otras características como su condición de bien comercializable y mercantilizable —al respecto, se destacan los comentarios sobre los guardapolvos presentados por Inés Dussel—, sus marcas técnicas y tecnológicas, o sus condiciones materiales como peso, forma y aspecto. Estos acercamientos, por cierto, le permiten a María Eugenia Chaoul poner en duda las miradas evolutivas y expansivas del sistema escolar, para proponer que su factibilidad tuvo

muchos condicionamientos materiales que no fueron tenidos en cuenta en los relatos historiográficos hegemónicos.

Junto a estos cambios, el estudio de la cultura material se construyó como un tópico muy útil para analizar los cruces históricos que hubo entre la pedagogía y otros discursos que concurren en los fenómenos y hechos educativos. Al respecto, Inés Dussel recupera una larga tradición que incluye los abordajes de Walter Benjamin y los estudios de investigadores británicos como Ian Grosvenor y Martin Lawn. También lo hace María Eugenia Chaoul, cuando nos relata el desplazamiento de los abordajes foucaultianos "clásicos" para sumar otros abordajes como el análisis espacial. Los objetos escolares son portadores y productores de múltiples discursos sociales. Para el caso de esta compilación, en el análisis de la vestimenta escolar convergen los discursos médicos, higienistas y de la vestimenta (Dussel); en el estudio de la expansión material de la escuela, se combinan la ubicación y distribución de las escuelas con la urbanística (Chaoul Pereyra); y en el estudio de los edificios escolares, la arquitectura y la estética (Levy Bencosta y Martins). En estos casos, la apertura a nuevas fuentes —como los tratados de arquitectura o los archivos públicos vinculados a construcciones urbanas que sugiere Bencostta, y su puesta en diálogo con la pedagogía —la inclusión de arquitectos en los equipos de investigación como relata Martins— permite una mejor comprensión de los temas tratados.

Historia de la educación y sensibilidades: la educación sentimental

La historia de las sensibilidades, en fuerte desarrollo en las últimas décadas a partir del llamado "giro sensible" en las ciencias sociales, cuestionó las interpretaciones natura-

lizadoras sobre la vida afectiva que reducen las emociones a una interioridad de los sujetos psicológica e "inabordable", y permitió analizar los diferentes sistemas emotivos sociales constituidos a lo largo del tiempo. Las diferentes miradas que nutren este campo temático realzan la condición histórica y cultural de las sensibilidades, destacando que tópicos como los sentimientos, las emociones y las pasiones se transmiten, se aprenden y se enseñan. En sus procesos de modernización acelerada, las sociedades latinoamericanas convirtieron a la escuela y otras instituciones educativas asociadas en herramientas privilegiadas para generar adhesiones, repulsiones e indiferencias en los sujetos y poblaciones involucradas. La indagación en las sensibilidades y emotividades como registro constituyente de lo social en términos generales, y de lo educativo y lo escolar en términos específicos, se encuentra presente desde hace un tiempo en nuestro campo académico.

Los trabajos acá reunidos inauguran abordajes novedosos. En primer lugar, es destacable su nivel de reflexión epistemológica en una temática tan difusa e "inasible". Los tres presentan "estados del arte" elaborados, desde los que se preguntan sobre sus aportes a la historia de la educación no como un campo de aplicación de un paradigma, mirada o "giro" particular más general, sino buscando construir especificidades en las preguntas y en la construcción de categorías, hipótesis y acercamientos. Como sostiene Taborda, generando "no solamente preguntas distintas para antiguos problemas sino también nuevos problemas en relación con lo que llamamos educación".

En segundo lugar, ahondan en temas que generalmente han ocupado la función de comentarios decorativos o divertidos que buscaban distender o ejemplificar argumentaciones complejas. Milena Herrera Restrepo analiza la construcción de la sensación de miedo, fobia y angustia educativa en la

mediana duración. Ana Abramovski se enfoca en la "afectividad" de la docencia, y Taborda rastrea formas de educación de la sensibilidad más allá de la escuela. En todos los casos, retoman las "menciones" que encuentran en trabajos previos, para desde allí presentar preguntas originales y plantear nuevas hipótesis. Pero, sobre todo, se separan de trabajos que los anteceden que focalizaban en lo que Abramovski denomina "la hipótesis represiva de los afectos", centrada en el análisis de los efectos "civilizatorios", "disciplinadores" y de las prácticas de "normalización" y moldeamiento de sujetos que se presentan escasamente activos en los procesos indagados. Por el contrario, estos trabajos rescatan la condición de "productores" de los sujetos intervinientes. Para estos enfoques, las emociones no le son sólo impuestas; también son parte del repertorio de respuestas. Su estudio no se limita al análisis de los efectos sensibles generados por las prácticas sociales y educativas, sino que buscan incluir también los efectos sociales y educativos generados por las prácticas sensibles. Al decir de Restrepo, "las emociones no sólo tienen historia, hacen historia y permiten ampliar la comprensión de la experiencia humana en el pasado".

El acercamiento al archivo como problema

Los artículos que integran este apartado reflexionan sobre los modos en que nos aproximamos, conservamos y producimos archivos y las formas en que practicamos y escribimos historia de la educación en la actualidad. No hay, por cierto, una forma única, exclusiva o excluyente de hacer archivo. Aún más incipiente —por no decir escasa— es la construcción de una reflexividad sobre las prácticas del archivo como una dimensión específica e insoslayable del trabajo historiográfico educativo (¿podríamos escribir his-

toria de la educación sin construir una reflexión sobre los modos en que nos aproximamos, exploramos, construimos y deconstruimos el archivo?).

Los trabajos aquí reunidos se proponen pensar al archivo como campo y al campo como archivo, problematizando la relación que existe entre la historia como práctica y el archivo como eje gravitacional en torno al cual se ejerce el oficio de hacer historia. Las reflexiones que devuelven estos trabajos van mucho más allá de pensar los archivos como repositorios físicos, para identificar nuevos desafíos: la importancia de cartografiar archivos escolares y contribuir a construir redes de trabajo y documentación entre repositorios afines; la problematización en torno a la digitalización de los acervos y la función de los museos escolares como lugares de memoria; la identificación de nuevas canteras documentales y las posibilidades que abren los procesos de digitalización (que no necesariamente llevan a una mayor visibilización de las fuentes, pudiendo perpetuar asimetrías existentes en relación con el acceso y la consulta de materiales), entre otros. En ese sentido, José Bustamante Vismara plantea que ya no se trata de pensar el archivo como cantera de la que se extrae información sino de configurar una mirada política orientada a pensar las mejores formas de conservación, clasificación y consulta de los corpus documentales que se alojan en ellos.

Los archivos están conformados por millares de huellas sobre las que quienes investigan deben seleccionar para hacer inteligibles, operando sobre ese exceso de sentido que encierran sus anaqueles. Kazumi Munakata problematiza los usos del archivo, entre una "historia-alibi" que hace uso de las fuentes para justificar argumentos preestablecidos y una práctica historiográfica que postula que ningún documento responde integralmente a una pregunta de investigación y que —por lo tanto— las respuestas son siempre resultado de la construcción de un argumento que puede ser desplegado

y desarrollado de diferentes formas. Tres preguntan quedan entonces concatenadas: cuál es la historia que se busca reconstruir, quién la narra, y cuáles son sus archivos.

Los trabajos reunidos postulan —cada uno a su manera— la importancia vital de hacer historia de la educación vitalmente afirmada en el archivo. Ello implica no solamente ir, estar y producir desde el archivo, sino de pensar las relaciones que entablamos a la luz de una dimensión política que se interrogue sobre diferentes aspectos de la vida en el archivo, más allá de los servicios de conservación o de su utilidad para una investigación. Preguntarse cómo se lo ubica, para quiénes está disponible, quién hace la selección de lo que se conserva y de lo que se descarta, es tan importante como las informaciones que podemos obtener allí.

Determinados acontecimientos pueden producir una novedad en los modos que se interroga el archivo. Isabel Orellana ofrece una notable presentación de los trabajos producidos sobre la educación chilena a partir de interrogarse qué preguntas y acontecimientos movilizaron a las y los historiadores de la educación chilenos en las últimas tres décadas. El proceso abierto con la transición democrática, la emergencia de los movimientos estudiantiles del año 2006 y la mediatización de la crisis educativa como fenómeno político cultural jugaron un papel central en la configuración de nuevas agendas historiográficas, desplazando la tradicional mirada sobre las políticas educativas hacia temas como el acceso y la calidad de la educación, los movimientos estudiantiles, las propuestas educativas nacidas desde las comunidades, la formación docente, las emociones y las representaciones sociales.

Otro de los cambios que impacta en los usos del archivo es la importancia cada vez más destacada que han tenido las imágenes en la construcción y reconstrucción del pasado educativo. María Ciavatta plantea acercarse a este fenóme-

no postulando el descentramiento de la cultura de la palabra escrita, del texto, del libro, de la continuidad articulada del discurso verbal, en favor de la imagen, de la realidad digital, fragmentada, con toda su fascinación y seducción. La investigadora brasileña postula la importancia de dirigir una pregunta a los archivos basados en imágenes realzando la importancia que tienen para efectuar otras lecturas de la realidad social y cómo ello requiere, a su vez, desarrollar otras estrategias de acercamiento, producción y comprensión de estas fuentes.

El juego de escalas: descentrando los relatos instituidos

Así como la selección de las fuentes no es una tarea neutral, tampoco lo son las definiciones de las escalas desde donde construir el objeto. En los últimos tiempos, las y los historiadores de la educación han promovido las lecturas y juegos de escalas no sólo como una vía para habilitar nuevos registros de lectura y análisis de los procesos histórico-educativos, sino como estrategia para abrir un debate con las posiciones historiográficas educativas centradas en la escala nacional que afirman —o parten del supuesto— de la noción de Estado-nación como constructora excluyente de la escuela pública moderna. Frente el supuesto tiempo-espacio "homogéneo" de la nación corren, subterráneamente, un conjunto de supuestos que la dimensión nacional "naturaliza": las relaciones entre el centro y las periferías, entre la parte y el "todo", entre lo moderno y lo tradicional, entre lo cosmopolita y lo provinciano...

Las escalas conducen inevitablemente a pensar los conceptos polisémicos de *región* y *frontera*. La figura de "región" es el eje del trabajo de Luciano Mendes de Faria Filho y Carlos Henrique de Carvalho. En ese sentido cobra relevancia la

capacidad que el concepto tiene de "movilizar" y producir identidades, construyendo "otras regiones" a ser combatidas, integradas, cooptadas. También implica pensar la región más como un proceso producto de contingencias históricas y operaciones políticas, culturales, económicas; finalmente, la región puede ser entendida como un modo de leer el espacio y, por lo tanto, como un lugar epistemológico.

En el trabajo de Diana Gonçalves Vidal la definición de frontera cobra especial relevancia, tratándose de una historia transnacional de la educación, pero sensible a las dinámicas locales. Allí, la noción de *frontera* se expresa no como un límite sino como una zona de contacto y conflictos interculturales en la que las historias transnacionales, nacionales y regionales pueden ser reconfiguradas, revelando "una variedad de escalas policéntricas en interacción".

Al mismo tiempo, lo que las escalas permiten densificar son los sujetos y las múltiples formas de participación en torno a los procesos educativos. La mirada sobre una diversidad de actores, a través del estudio de sus acciones y ámbitos de intervención, pueden devolver una mirada más compleja de las formas en que se fue construyendo el Estado entendido como un lazo social, contribuyendo a romper con las dicotomías habituales —Estado versus sociedad, público versus privado; nacional versus extranjero— que poca o ninguna claridad arrojan sobre procesos mucho más complejos y desafiantes.

Los juegos de escalas también pueden ejercer una vigilancia epistemológica en torno a dos tentaciones, claramente referidas en el trabajo de Ariadna Acevedo: ni la práctica de un "universalismo abstracto" que ve siempre en cada caso particular una ejemplificación del proceso global, ni el estudio de lo particular como si solo bajo esa escala pudiese darse cuenta de aquellas acciones y procesos considerados "auténticos y valiosos". En otras palabras: ni incurrir en un

purismo detallista, ni diluir cada experiencia en el océano de las generalidades; se trata más bien de ver cómo entre una escala y otra se producen juegos de intercambios, préstamos y apropiación. Ariadna Acevedo plantea la pregunta central cuando sugiere que, más que abocarse a trazar nuevas líneas limítrofes (en sintonía con el discurso de la hiperespecialización académica) debemos preguntarnos quién, cómo y cuando alguien decide si un actor, institución o proceso es local, estatal o global.

En el orden de las perspectivas de análisis, Felicitas Acosta acerca una lectura desde la corriente socio-histórica de la educación comparada, proponiendo una "reconciliación" entre historia y comparación que facilite analizar las articulaciones entre configuraciones globales y procesos locales. La historia de la educación podría sin lugar a dudas beneficiarse del aparato conceptual que ha desarrollado la educación comparada, si ésta la permite desarrollar mejor una perspectiva que indague las condiciones locales de recepción, circulación e hibridización, considerando las diferencias culturales que subyacen en los fenómenos transnacionales, nacionales y locales. Más aún, Acosta postula que la posibilidad de desplegar estos análisis no comienza en el archivo o en los datos sino en el modo en que se formulan las preguntas (que ya no pueden ser nacionales o culturalmente sesgadas).

Historia de la educación, "minorías" y subalternidad

Los sucesivos "giros" conceptuales —material, sensible, visual— han impacto en los modos como se narran las historias de la educación, erosionando uno a uno —cuando no subvirtiendo— los temas clásicos de la historiografía educativa tradicional. Frente a los modos en que se practicaba la historia de la educación hace cuatro décadas, el campo de

conocimientos ha florecido y se ha diversificado temáticamente. La multiplicación de temas reabrió también debates en torno a cuestiones clave: quiénes hacen historia de la educación y quiénes son incorporados a sus temas de estudio, interpelados en ocasiones como "minorías".

Respecto al primer punto, Oscar Saldarriaga identifica en su ensayo tres momentos en la escritura de la historia de la educación en Colombia que iluminan esta preocupación: la historia de la pedagogía, la historia de la educación, y la historia de la práctica pedagógica. En la pelea de fondo, la figura del Movimiento Pedagógico Colombiano, que fundó su identidad en un trabajo de recuperación más que de "superación" del saber pedagógico, planteaba una disputa que apostaba a romper el doble hechizo de las teorías funcionalistas y reproductivistas, activando la pregunta por el estatuto intelectual subalterno del maestro y sacando a la luz el carácter de saber sujetado (sometido) de la pedagogía. ¿Cuál es la diferencia entre hacer historia de la educación y por qué ello implica desprenderse de una historia de la pedagogía? Detrás de aquella operación epistémico-política-historiográfica se buscaba, en clave foucaultiana, pasar del estudio de las "propiedades" de los objetos a las de las relaciones; hacer estallar la dualidad teoría-práctica pluralizando las conexiones y desconexiones que permitirían reconstituir la pedagogía bajo la forma de un *saber pedagógico* múltiple del cual los maestros son portadores y, por lo tanto, sujetos imprescindibles en la generación de conocimiento.

El trabajo de Carlos Escalante plantea una mirada de conjunto sumamente interesante sobre el estado de situación de los estudios sobre historia de la educación e indígenas en América Latina. Estas historias, habitualmente conceptuadas bajo el rótulo de "minorías", no hacen más que poner en evidencia el carácter dominante, marginal y subalterno que sufren estos grupos sociales, que de ninguna manera pueden

conceptualizarse como “minorías”. Escalante subraya —y sin duda así es— lo fecundo de conceptuar a los indígenas como sujetos activos y constructores de su propia historia. Hace falta, en ese sentido, una amplia discusión en torno al concepto de indígena, nutrido de la discusión actual sobre los pueblos originarios. Una pregunta importante es cómo dotar a los conceptos de *historicidad* y de *capacidad explicativa* de las relaciones de dominación, coloniaje y explotación que a lo largo de los siglos han sufrido estos grupos y, a la vez, cómo estas historias pueden contribuir a dotarlos de “agencia” como constructores de sus propias narrativas.

Historia reciente de la educación: las historias que duelen

Durante mucho un tiempo, la expresión “historia reciente” fue considerada un oxímoron, una contradicción que convocaba al error y la confusión, cuando no a la disputa entre campos del conocimiento. Se pensaba que las y los investigadores debían mantener una distancia temporal “óptima” y “ascéptica” con los hechos históricos, como condición para poder comprenderlos. Po eso, lo “aún vivo” no se incluía dentro de sus objetos de análisis. Pero los debates dentro del conjunto de las ciencias sociales, junto a los dramáticos hechos de los últimos tiempos (como las dictaduras cívico-militares en nuestro continente) han convocado a revisar esa posición. Como sostiene Camila Pérez Navarro en su trabajo, “en el campo educativo la necesidad de historizar la memoria se transforma en imperativo, ya que es el sistema escolar uno de los espacios en donde se construye conciencia histórica”.

La máxima de Marc Bloch respecto a que el objeto de reflexión de la historia no es el pasado sino que es el tiempo ha permitido darle una nueva mirada a la relación entre pasado,

presente y futuro. Recuperando a Carlos de Amézola y Emilce Geoghegan, Pérez Navarro sostiene poéticamente que lo que se llama comúnmente "historia reciente" es la "historia que duele". Nos parece muy interesante recuperar esta dimensión sensible del tema, y proponer ir un poco más allá para sostener que lo que llamamos *historia reciente* es una historia que sacude profundamente a quien se acerca a ella por las resonancias emotivas que le produce. En diversos planos (personales, familiares, generacionales), los hechos recientes desatan pasiones en los sujetos que la escriben, lo que marca fuertemente sus resultados y formas de producción. En el caso específico de la historia de la educación, suelen cruzarse también con las propias experiencias formativas en las que el investigador participó. Como sostiene Diamant, "dialogar con testimonios que traen noticias de un pasado reciente hace suponer que aquello que se propone abordar no es simple y que en ellos cohabitan diversas memorias con diversas historias y que ninguna es neutra".

Estas marcas implican pensar la especificidad de la historia reciente, no para concebirla como una "nueva ciencia social" autónoma, sino como la construcción de un relato que toma características distintivas dentro del gran relato histórico general. Entre ellas, se encuentra la especial relación que debe establecer con conceptos como "política", "memoria", "presente", o "fuente histórica". En estos últimos temas ahondan los dos artículos que se presentan en este apartado. Ana Diamant analiza un conjunto de temas como los vínculos entre memoria e historia oral, el armado y resignificación del testimonio, y sus implicaciones en la enseñanza. Por su parte, Camila Pérez Navarro presenta un balance de la producción sobre la historia de la educación en las últimas dictaduras cívico-militares en el Cono Sur, para desde allí presentar un conjunto de comentarios a tener en cuenta en trabajos futuros, y que aplica en su propio objeto de indagación.

A modo de cierre: entre investigación y enseñanza

Las seis dimensiones que organizan este libro son una muestra de los debates y producciones que asume la historia de la educación como campo. Mirados en su conjunto, los diecinueve trabajos sobre historia de la educación latinoamericana aquí reunidos contribuyen con sus reflexiones a responder a interrogantes respecto a cómo, con qué herramientas y bajo qué enfoques es posible seguir construyendo un campo de conocimiento de gran vitalidad y en permanente expansión en el que la investigación y la enseñanza puedan construir puentes más sólidos.

Creemos que, junto con el propio campo, esos aportes están armados a partir y a través de un conjunto amplio de diálogos que la historia de la educación ha sido capaz de entablar con las humanidades y las ciencias sociales. En buena medida, la expansión y diversificación temática de la que da cuenta este libro se debe a la capacidad de quienes desarrollan y trabajan en este campo de retomar, dialogar y nutrirse de lo producido en otras áreas del conocimiento. Para decirlo de otro modo, en esta obra se nos presenta una historia de la educación que se constituye en un saber de integración que, como tal, crece y se fortalece en la medida en que logra articular productivamente diferentes perspectivas y sumar distintos conocimientos.

Por otro lado, y volviendo al proyecto que dio origen a este libro, a la reflexión sobre la generación de nuevos conocimientos se le debe sumar el problema de su transmisión a través de sus diversas formas de enseñanza. Es indispensable no limitar su impacto al mundo académico "puro", sino ahondar en su diálogo con los sujetos concretos, como los que habitan tanto los diferentes niveles del sistema educativo como los que impulsan experiencias de formación en otros espacios educativos.

En cualquier caso, la fortuna de un libro depende —por sobre muchas otras variables— de los modos en cómo es leído. Esperamos que este trabajo colectivo pueda contribuir a generar nuevas reflexiones en torno a la importancia de acercar las tareas de producción de conocimiento con las de su enseñanza. Pues, al fin y al cabo, no hay mayor acto de investigación que la preparación de una clase.

Bibliografía

Gómez Sollano, M. y Puiggrós, A. (comps.) (2019). *Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina*. Presentación a cargo de Pablo Pineau y Nicolás Arata. Estudio preliminar a cargo de Marcela Gómez Sollano y Adriana Puiggrós. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Parte I
Historia de la educación y cultura material

Capítulo 1

Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos
Los aportes del giro material en la historia de la educación

Inés Dussel

Los estudios de la cultura material en la historia de la educación

La educación es, como dice Masschelein (2014), un asunto que involucra mesas y cavernas: mesas reales o metafóricas sobre las que nos congregamos para trabajar, haciendo de ese trabajo con el conocimiento un asunto público, y cavernas que organizan un "espacio otro" para la educación, una suspensión relativamente al margen de la vida cotidiana. Es interesante notar que las cavernas son espacios importantes en la historia de la educación no solamente por el mito de Platón sino también, y quizás de manera más fundamental, por las pinturas rupestres que pueden considerarse los primeros registros hechos explícitamente para la transmisión de la cultura humana. Metafóricamente, señalan un lugar de protección, de almacenamiento y resguardo, de archivo y transmisión, de imaginación y producción de inscripciones y registros. ¿Qué sería de lo educativo sin esos lugares?

Las imágenes que elige Masschelein dejan en claro que el hacer de la educación pasa por la interacción entre seres humanos, así como por objetos y espacios que dan forma y contenido a los procesos educativos. En el ámbito de la historiografía educativa puede decirse que se había prestado más atención a la participación de los humanos, incluyendo la revisión y debate periódico sobre quiénes y cómo entran en esa historia, que a los objetos y los espacios; sin embargo, en los últimos años los estudios sobre la cultura material educativa se vienen expandiendo con gran fuerza.

A nivel teórico e historiográfico, este crecimiento está apoyado en lo que se conoce como el *giro material* en la historiografía, inspirado en la historia social de los objetos (Appadurai, 1986), la perspectiva foucaultiana sobre la microfísica del poder (Foucault, 1976) y la teoría del actor en red (Latour, 2005), así como en una nueva sensibilidad sobre las texturas y detalles de la cultura que toma su impulso de la obra de Walter Benjamin (2005) y de la historia multisensorial (Grosvenor, 2012). Con esta base teórica conceptual, desde hace unos años la investigación se ocupa cada vez más de la materialidad de la educación, prestando atención a la importancia de los edificios, las paredes, los pupitres, los pizarrones, los cuadernos, los recursos visuales o los uniformes y vestimentas en la escuela y fuera de ella. Esta materialidad es considerada en primer lugar como objeto de estudio —como en la historia del pizarrón que escribió, para el caso brasileño, Valdeniza Barra (2016)—, o la del pupitre que hicieron en España Pedro Moreno Martínez (2005), en Italia Juri Meda (2016) y en Brasil Raquel Castro y Vera Gaspar da Silvia (2012); pero también como fuente para la comprensión de procesos educativos más amplios y no solamente escolares, como los estudios sobre la cultura escrita en la escuela que analizan la producción y circulación de libros de texto, cuadernos de clase, revistas ilustradas o la difusión de

las bibliotecas,[1] y las investigaciones sobre la historia educativa del cine o de la educación estética que toman en cuenta la materialidad de los soportes y espacios en que se producen estas prácticas (Serra, 2011 y Pineau, 2014).

Quisiera subrayar que lo nuevo en esta aproximación no es tener en cuenta los objetos, que ya eran utilizados por los historiadores como ilustraciones de sus argumentos o bien como parte de evidencias arqueológicas, objetos de museo o memorabilia cargada de nostalgia (lo que Nietszche llamaba la "historia anticuaria"). Más recientemente, en las décadas de 1960 y 1970, los objetos tomaron nuevo impulso con la "historia desde abajo" que buscó darle voz a los sectores populares a través de los rastros de sus experiencias en artefactos o fotografías que habían sido marginados por el predominio de los documentos escritos en los archivos (Dussel, 2015).

Sin embargo, si considerar los objetos como fuente histórica no es en sí un hecho novedoso, hay un cambio notorio en los últimos años que tiene que ver con la forma de concebir a los artefactos y de traerlos a la investigación, y que diferencia a este nuevo momento historiográfico de la "historia desde abajo" de los años sesenta.

La llamada "cultura material" participa decisivamente en la producción y reproducción social. Sin embargo, de eso tenemos consciencia superficial y discontinua. Los artefactos, por ejemplo, no son simples productos sino vectores de relaciones sociales. ¿Qué percepción tenemos de esos mecanismos? No se trata, apenas, de identificar cuadros o retratos materiales de la vida, listando objetos móviles, pasando por estructuras, espacios y configuraciones naturales, hasta "obras de arte". Se trata, en cambio, de entender el fenómeno

1 Véase, entre muchos, Cucuzza y Pineau (2002), Chartier (2004), Gvirtz (1999), Szir (2007) y Arata (2016).

complejo de apropiación social de segmentos de la naturaleza física —y, más todavía, de aprehender la dimensión material de la vida social—.[2]

Este cambio en el modo de trabajar con los objetos es el eje del argumento que quisiera presentar en este texto. ¿Qué significa pensar a los artefactos como vectores sociales? ¿Qué implica en la investigación histórico-educativa tomarse en serio la materialidad, sin quedar atrapados en el fetichismo de lo material o en la mirada anticuaria?

Antes, quisiera detenerme brevemente en dos consecuencias de asumir el giro material en la historiografía educativa.

En primer lugar, el giro material supone incluir a los objetos y las cosas como partícipes plenos en la red de lo social, como "actantes" o "agentes" como los llama Latour (2005), que no son sólo ni principalmente la proyección de nuestras acciones sino que también nos hacen hacer acciones, sentir emociones o cambiar el curso por el que íbamos. Hay una simetría en esa interacción humanos-objetos que hay que considerar como punto de partida en la investigación; en esa dirección, habría que ir más allá de decir que la historia de un artefacto depende de los usos y sentidos que les demos a los objetos, para atender a lo que ese artefacto produjo en esa nueva red humanos-objetos que se creó a partir de su presencia. En otras palabras, el giro material no busca animar lo inanimado (no es que de pronto los objetos "cobren vida"), sino darles a los objetos un espesor y una capacidad de acción no intencionada pero influyente en el curso de la historia humana. Somos lo que somos por la interacción con los objetos, así como ellos lo son por esas interacciones.

En segundo lugar, el giro material implica reconceptualizar la temporalidad de los objetos mismos. En algunas teorías contemporáneas, que son probablemente las

2 Meneses (2005), citado en Vidal y Gaspar Silva (2011: 19), traducción propia.

más interesantes para estudiar la presencia y acción de las cosas —por ejemplo Miller (2005) e Ingold (2012)—, los objetos no son primero materiales y luego adquieren un sentido; más bien, "la materia constriñe el significado y viceversa" (Daston, 2006: 17). Debatiendo con quienes ven a los objetos o las cosas como entidades totalmente definidas y estáticas, estas teorías los consideran devenires nunca realizados por completo. Este proceso de devenir no es secuencial, como cuando se cree que primero estamos nosotros, y luego, como el reflejo en un espejo, los objetos. Al contrario: los objetos, tanto como los humanos, también están en movimiento, tienen una historia que no es previa a los sentidos que se construyen sobre ellos ni a las redes en que se inscriben. Esto lleva también a repensar el vínculo entre forma y materia, ya no en términos de continente y contenido o de envoltorio e interior, sino como un continuo de la vida que se entrelaza y define mutuamente. Por ejemplo, Tim Ingold, uno de los antropólogos más importantes de la actualidad y un referente de estos estudios, señala que puede encontrarse movimiento o devenires en los vestigios arqueológicos: la cerámica "respira" y sigue modificándose en contacto con la arena o el barro donde se encuentra enterrada; no solamente cambia la forma (como en el tránsito de ser una vasija en uso, a un fragmento enterrado, a un objeto dispuesto en un museo) sino que también cambia la materia (Ingold, 2013). Plantea que la teoría y la investigación tienen que materializar la vida humana, "ecologizar" la cultura: ésta no es una trama de significados que está en un espacio que tiene como fondo estático la naturaleza, sino que "la producción de sentido se da por el compromiso y la inmersión de los sujetos en el mundo inmediato y material de la experiencia" (Steil y Moura Carvalho, 2015: 50). Esa inmersión nos modifica profundamente, tanto como se modifica el mundo material en su

interacción con los humanos, y ese proceso es un flujo continuo, con bordes provisorios e inestables.

Desde esta perspectiva, la indagación histórico-educativa se va desplazando desde las preguntas por el ser de las cosas, definido de manera estática y definitiva, a las preguntas por el devenir, sin dar por sentado que se sabe lo que son o lo que pueden hacer los artefactos. Siguiendo la veta de los materiales, la investigación tiene que prestarle atención a la materialidad de los objetos, a su presencia y hechura concreta, porque juegan un papel en la complejidad de las redes; no son un efecto posterior o secundario sino que son co-constitutivos de su tejido.

Por eso, si vamos a considerar a las cosas como fuentes en la historia de la educación, no tenemos que pensarlas como historias completas y acabadas; como dice Carolyn Steedman de los documentos, lo que encontramos en el archivo son "historias capturadas a mitad de camino: la mitad de las cosas, discontinuidades" (2002: 45). Pensando en el movimiento y el devenir de los objetos, es necesario que consideremos "las especificidades, los contextos locales y la significación global" (Lawn y Grosvenor, 2005: 10), los viajes, las transformaciones, las adaptaciones que se hacen a través de y en la cultura material, la biografía social de los objetos; y es igualmente necesario que investiguemos de qué están hechas, cuáles son las posibilidades de sus materiales, la historia del diseño e ingeniería de su confección, su interacción con un medioambiente determinado, así como sus transformaciones.

Podría sintetizarse, entonces, este giro de la teoría y la investigación sobre la cultura material como el poner en movimiento a los objetos, no como acción externa realizada por los humanos sino por medio de una escucha o una sensibilidad mucho más atenta al propio movimiento de las cosas, a sus devenires, a sus derrames, como los llama Ingold

(2013). En esa dirección, la historia de la educación asume una sensibilidad etnográfica, una voluntad de cartografiar o documentar las experiencias que involucraron a personas y objetos a través de sus huellas materiales, tomadas ellas también como materia que sigue transformándose en su contacto con nosotros, los investigadores, metidos igualmente en el barro de la historia.

El estudio de los guardapolvos escolares: la historia de una investigación, o una investigación en la historia

Los presupuestos teóricos e historiográficos de esta posición son, entonces, más complejos que los de un materialismo ingenuo o los de un interaccionismo lineal entre entidades pre-constituidas; también se apartan de las preguntas hermenéuticas sobre el sentido que los humanos construyen sobre los objetos. El giro material invita a los investigadores a incluir cuestiones relativas a las temporalidades heterogéneas que se condensan en los artefactos y a prestarle atención a las múltiples posibilidades que ellos abren. En esta sección, quisiera referirme a mi propia investigación sobre los uniformes escolares, un trabajo que lleva ya casi dos décadas y en cuyo curso se fue afirmando el giro material.

El estudio de la cultura material, en mi caso, fue una consecuencia de adoptar una perspectiva foucaultiana de la educación que se preguntaba por la regulación de los cuerpos y las subjetividades en la escuela. En una investigación anterior me había ocupado de la historia del currículum, buscando historizar la conformación de una autoridad cultural en la escuela secundaria a través de documentos y debates de ideas (Dussel, 1997); en cambio, en el trabajo sobre los uniformes escolares la inquietud por la concreción material de esa au-

toridad estuvo mucho más presente. En mi indagación, el estudio de los reglamentos disciplinarios, de las formas de disciplinar los cuerpos y de controlar sus apariencias tenía un impulso eminentemente político: ver qué, de esa apariencia, daba cuenta de regímenes de saber-poder que configuraron modos de mostrarse, de ver y de ser para los cuerpos infantiles en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX (véase Dussel, 2003 y 2005).

Metodológicamente, el corpus se fue ampliando cada vez más, desde los reglamentos y los tratados de higiene escolar hasta incluir descripciones de la vida cotidiana infantil, revistas periódicas educativas, fotografías para ver la extensión de la regulación, y también la prensa para analizar publicidades, precios, estilos de los uniformes y su entrecruzamiento con la mercantilización de la vestimenta infantil y de los objetos escolares.[3]

En esa historia, el interés por la materialidad del objeto fue tomando protagonismo creciente. Si al principio consideré a los uniformes como la superficie sobre la que se escribían esas leyes y regulaciones, conforme avanzó la investigación fueron surgiendo muchas más preguntas sobre las características concretas de ese artefacto que venía a disciplinar los cuerpos, y esa superficie que era el delantal fue tomando espesor, mostrando capas e hilos distintos que me conducían en distintas direcciones. Por ejemplo, un elemento significativo fue el color blanco de los guardapolvos escolares. Aquí, una fuente importante fue mi propia memoria escolar. Habiendo asistido siempre a una escuela pública (hay que decirlo en esta época: estoy orgullosa de haberlo hecho), tenía muy presente que el hecho de que el guardapolvo fuera blanco obligaba a toda suerte de cuidados, por ejemplo a no jugar o correr fuerte porque las manchas se notaban instantáneamente. De

3 Un tema trabajado por Vidal y Gaspar (2011) y por Juri Meda (2016).

hecho, para evitar el polvo o las manchas, la mejor manera era no moverse mucho, o mejor aún, quedarse quieta. En línea con lo que Phil Corrigan escribió sobre lo que la escuela hizo con, hacia y para su cuerpo (Corrigan, 1988), mi punto de partida fue la violencia que los uniformes supusieron en mi experiencia escolar, buena parte de la cual ocurrió durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983).

En mi escolaridad, hubo castigos simbólicos, aunque bien reales, cuando se detectaban manchas en el guardapolvo, que incluían mandar de nuevo a la casa, no ser autorizada a izar o arriar la bandera, e incluso soportar formas de humillación pública ante el grupo por parte de algunos maestros o directores autoritarios. En el habla escolar, la "suciedad" se asociaba al otro impropio, inadecuado, aunque estaba también la ambivalencia del otro (in)apropiado (Trinh-Minh-Ha, 1991), la familia rebelde y distinta que denotaba (denunciaba en aquella época) el guardapolvo no del todo limpio (en mi caso, evidencia de una madre joven y trabajadora que no tenía tiempo para almidonar el guardapolvo pero que además quería para sus hijas la libertad y la combatividad de Joan Báez o Mercedes Sosa). Que esas decisiones pasaran por el cuidadoso descuido del guardapolvo es una gran pista respecto a lo que se juega en los objetos.

En ese rastreo de las equivalencias discursivas y proximidades materiales del blanco de los guardapolvos, pude ver que esta asociación entre blancura, limpieza y virtud o probidad moral para clasificar a los niños venía de lejos (Vigarello, 1988). En los archivos encontré un poema publicado en *El Monitor de la Educación Común*, la revista oficial del Ministerio de Educación, en 1902, que decía:

> Nunca vistas con descuido,
> Que en la sociedad deshonra,
> Como una mancha en la honra,

Una mancha en el vestido.
(Plaza, citado en Groff, 1902: 961)

La indagación me fue llevando cada vez más atrás y hacia los lados, y terminé haciendo una historia comparada de la regulación de las vestimentas en la escuela entre varios países y varios siglos —entre otros, Synott y Symes (1995) y Symes y Meadmore (1996)—. En esa ampliación, pude ver que los uniformes emergieron en las escuelas para huérfanos y pobres inglesas en el siglo XVI y se consolidaron en las escuelas lasalleanas francesas del siglo XVIII. Eran símbolos de distinción negativa para los pobres, a los que se obligaba muchas veces a vestir el escudo de la casa noble donataria del orfanato o escuela como símbolo de sujeción, aunque también implicaron la introducción de textiles suntuarios (como el lino) y de prácticas de limpieza nuevas entre los sectores populares (Dussel, 2005). Un momento importante en ese desarrollo fueron las discusiones sobre la educación y la vestimenta infantil y popular en la Revolución Francesa, que produjo una torsión de significados sobre el valor de los uniformes. Oponiéndose a la vestimenta lujosa de las sociedades cortesanas, y a la equivalencia negativa entre uniformidad y pobreza, los uniformes fueron enarbolados como símbolos del igualitarismo, y tomaron la forma de vestimentas austeras, con un peso determinante del calvinismo y de su propuesta de moderación de las sensibilidades (Perrot, 1987). En otros casos los uniformes fueron parecidos a las togas romanas, parte del giro hacia la Antigüedad clásica que dieron los jacobinos en su búsqueda de referencias pasadas para las nuevas repúblicas. Es interesante notar que la equivalencia discursiva entre igualdad social y uniformización de las vestimentas que fue forjada en ese momento sigue siendo poderosa en los debates actuales sobre los uniformes escolares.

Una segunda equivalencia emerge en este período de las revoluciones burguesas: los uniformes y códigos de vestimenta tienen que ser de políticas científicas y saludables. Encontré conexiones entre los discursos médicos, militares y políticos de la época, que planteaban que la ropa debía seguir el paradigma de la salud, permitiendo la circulación de la sangre y la buena respiración. Casi un siglo más tarde, el pasteurianismo sumará a estos objetivos la guerra contra los microbios (Latour, 1988) como leitmotiv de la uniformización de los cuerpos infantiles siguiendo el modelo de los delantales médicos. Hacia finales del siglo XIX, este modelo médico-higienista predominó en Francia, Italia, España y Argentina, aunque los colores y materiales que adoptaron los uniformes fueron diferentes (oscuros en la mayor parte de los casos). En el caso argentino, los guardapolvos blancos fueron parte de una "estética de la lavabilidad" (Liernur, 2000) que marcó a la arquitectura pública (sobre todo en hospitales y escuelas), con una fuerte impronta higienista (Salessi, 1995); no es casual que se parecieran a los delantales médicos, que habían abandonado el negro al menos una década antes de que se adoptaran los guardapolvos blancos en las escuelas.

A nivel mundial, hacia finales del siglo XIX los uniformes se volvieron una parte importante de las "tecnologías viajeras" que sostuvieron la expansión de la escuela occidental. Gran Bretaña y Australia prescribieron el uso de sombreros y de blazers, imitando el código de las escuelas privadas. En Francia, Nueva Zelanda y en muchos países sudamericanos se adoptaron delantales blancos, azules o grises que se usaban sobre la ropa de calles. Los uniformes consiguieron distinguir a la población escolar y ayudaron a consolidar una identidad escolar dentro de cada comunidad.

Un elemento interesante de esta historia es que, al menos en el caso argentino, no fue posible encontrar un "creador"

del guardapolvo sino que aparecieron varios que se lo atribuían, lo que me llevó a proponer una "invención coral" de este artefacto (Dussel, 2003). Sintomáticamente, todos quienes se arrogaron la paternidad o maternidad de la idea eran maestros o supervisores, mayoritariamente hombres pero también dos mujeres (Julia Caballero Ortega y Matilde Figueira de Díaz). Esto habla del enorme papel de los profesores como productores de artefactos y de las "tecnologías vernáculas" de la escuela, como llama Escolano a las respuestas técnicas que se fueron inventando en el hacer de las escuelas (2012: 15). También da otra pista para los historiadores, esta vez respecto al rol de las intenciones humanas en la creación de los artefactos, que en este caso fue bastante limitado en relación a lo que fue sumando la inscripción en prácticas y estrategias diversas, mucho más importantes para configurar la vida del guardapolvo como artefacto social.

Con los años y las nuevas lecturas, empecé a interesarme por los detalles que no cuadraban del todo en la hipótesis disciplinaria de los cuerpos. ¿Por qué los uniformes tuvieron colores distintos en los distintos países? ¿Implicaron esos colores alguna diferencia? ¿Por qué en algunos casos los uniformes de la escuela pública se asemejaron a los de las escuelas privadas, y en otros no? ¿Por qué algunas veces fueron rápidamente objetos manufacturados por la industria textil, como en el caso de Argentina, arrojados enseguida al circuito del consumo de masas y la publicidad, mientras que en otros, como en Francia, siguieron siendo hechos por las familias, y se mantuvieron como piezas distintivas en cada caso, que mostraban estilos y gustos personales? ¿Qué historias nos cuentan estos objetos, y cómo leerlas a través de su textura, sus materiales, su diseño, su estética, su presencia física en ir y venir desde la casa a la escuela, su circulación o su marginación del mercado de bienes y consumos? En otras palabras, ¿cómo dar cuenta de su carácter de "tecnologías viajeras", de

objetos móviles y no estáticos? ¿Cómo mirar también su carácter liminal o de frontera entre el espacio doméstico y el espacio público? ¿Cómo estudiar su historia, analizando cómo se fueron transformando los guardapolvos en su interacción con las escuelas, los cuerpos infantiles y los docentes?

Esas son preguntas que todavía sigo indagando, atenta a cada nuevo registro del archivo que aparece, a cada nueva historia que se abre con una fuente que encuentro o que revisito. Pero además, tengo muy presente que la historia de este artefacto sigue estando abierta y está siendo reescrita en las interacciones actuales, en su circulación como símbolo de la escuela pública ante las amenazas neoliberales, en su aparición como del rito de iniciación en cada chico que empieza el primer grado en una escuela pública, en cada guardapolvo firmado y garabateado del que termina el séptimo grado, y también en cada mano que lo limpia y lo prepara para que sea llevado a la escuela, más o menos limpio, más o menos prolijo o arreglado. En otras palabras, tengo presente que seguimos en el mismo barro los guardapolvos y yo, pese a todos los intentos de mis maestros de la escuela primaria de que el guardapolvo estuviera limpio y almidonado, quieto, protegido de las manchas de los juegos y de la historia.

Las nuevas preguntas que abre el giro material

Vuelvo entonces a los planteos iniciales sobre el giro material y las nuevas preguntas y problemas que plantean en —y hacia— la historia de la educación. Desde las perspectivas en las que me inscribo, las preguntas que plantea este giro quieren resistir a la fascinación o el fetichismo de los objetos, aunque sin duda entablan una relación amorosa con ellos, esto es, un acercamiento e intimidad como para producir una escucha atenta a sus devenires. Son preguntas que quie-

ren prestar atención al detalle, a las minucias y las manchas, a lo aural y lo táctil que emerge en el vínculo con los artefactos. Hay que disponerse a escucharlas.

En esa línea de disponernos a escuchar nuevas preguntas, quiero terminar estas reflexiones con dos referencias a quienes son quizás mis autores preferidos, los que más me ayudaron a acercarme a lo material con una sensibilidad distinta a la que tenía cuando me inicié en la investigación histórico-educativa, y que creo también permiten pensar de otra manera el tiempo presente de lo digital, donde lo material, en su concreta finitud, parece estar siendo sustituido por una virtualidad de infinitas posibilidades, un horizonte tecnopolítico sobre el que alertan varios pensadores (véase Meillassoux, 2015).

El primero de esos dos autores es Walter Benjamin, que escribió un relato sobre el pupitre, "ese objeto que, para algunos pedagogos actuales fascinados con las nuevas tecnologías, habría que condenar a un rincón de los museos por estático y anticuado" que merece la pena releerse varias veces. El texto, escrito en algún año entre 1932 y 1938 y nunca publicado en vida de su autor, empieza así:

> El médico encontró que yo era miope. Y me recetó no sólo unas gafas, sino también un pupitre. Estaba construido de una manera ingeniosa. Se podía variar el asiento de tal forma que se colocaba más próximo o más alejado del tablero de plano inclinado que servía para escribir; tenía además un travesaño horizontal en el respaldo que brindaba su sostén a la espalda, sin mencionar el pequeño estante regulable que coronaba el todo. El pupitre cerca de la ventana se convirtió pronto en mi sitio preferido. El pequeño armario que estaba oculto debajo del asiento no sólo contenía los libros que necesitaba en el colegio, sino también el ál-

> bum de sellos, además de otros tres que comprendían la colección de postales. (...) Más de una vez, cuando volvía del colegio, lo primero que hacía era celebrar el reencuentro con mi pupitre convirtiéndolo en campo de acción de cualquiera de mis más caras ocupaciones, como las calcomanías... (Benjamin, 1987: 95-96)

El pupitre, que no estaba en la escuela sino en la casa, a salvo de las miradas socarronas de sus compañeros, era para Benjamin su refugio, su acopio, su lugar de juegos y de aprendizajes, su caverna; ahí podía conectar a las figuritas con los manuscritos medievales, leer a Dickens y Freytag, y viajar, según lo cuenta en los párrafos que siguen, hasta Babel, Bagdad, Alaska, El Cairo o Delfos. Ahí podía ponerle a los cuadernos escolares otros derechos, anulando los escolares; podía pisar nuevos continentes para sus saberes y su imaginación. Yendo a la materialidad del objeto, para Benjamin importa que el mueble tuviera un tablero, un estante, un pequeño armario y un respaldo; importa que estuviera al margen de la circulación habitual, sometido a su propia legislación aunque conectado y alimentado por los códigos escolares, por ejemplo de la cultura escrita. ¿Daría lo mismo que fuera una silla, o una tabla sin escondites ni rincones? ¿Seria igual si el objeto no fuera escolar, y si la transgresión no consistiera precisamente en sustraerlo de la órbita de la escuela? No tengo dudas de que Benjamin diría que no, que la experiencia política de la lectura y del saber se revela y se despliega en esos detalles.

La segunda referencia es a Michel Foucault, y en este caso se trata de otro pequeño gran texto titulado “Los espacios otros”, originalmente una conferencia pronunciada en 1967 en el Círculo de Estudios Arquitectónicos y escrita durante un viaje a Túnez (una vez más, los lugares importan). Es un texto lleno de imágenes y de juegos de palabras, donde habla del espacio como el gran lente para mirar la experiencia

contemporánea, que él ve ya mucho más centrada en la simultaneidad, la yuxtaposición, la proximidad y la distancia que en la historia, como había sido hasta mediados del siglo XX. El espacio es, para Foucault, una puerta de entrada para analizar lo heterogéneo, lo múltiple, lo que va de a pie, lo disperso. Su interés central es por los "espacios otros", que para él no son las utopías (espacios irreales) sino las heterotopías, emplazamientos reales que contestan o invierten los lugares habituales. Pone como ejemplo de estos espacios las heterotopías de crisis o pasaje (internados o colegios, hotel de viajes de boda, servicio militar) y las de desviación (manicomios, geriátricos, cárceles); también analiza el cementerio, el cine, el jardín y la alfombra como espacios otros en relación con los lugares culturales comunes, que condensan en un espejo fantasmático la vida urbana contemporánea.

En el párrafo final, Foucault habla de los barcos, y quiero retomar esta imagen porque la educación ha sido, muchas veces, considerada con la metáfora del viaje, el barco o la aventura (Charbonnel, 1991). Foucault dice que hay que preguntarse por qué el barco ha sido no solamente el mayor instrumento de desarrollo económico hasta ese momento sino también "la mayor reserva de imaginación". Y cierra con estas palabras: "La nave es la heterotopía por excelencia. En las civilizaciones sin barcos los sueños se secan, el espionaje sustituye la aventura, y la policía a los corsarios" (1999: 26).

En las civilizaciones sin barcos los sueños se secan: habría que dejar resonando esa frase por un buen rato. Buscando un eco en el tiempo presente, creo que el riesgo de que los sueños se sequen, sin barcos y sin pupitres, es cada vez mayor en una tecnocultura orientada a la automatización y a la maximización del beneficio individual, entendido predominantemente en términos capitalistas. Las cavernas y las mesas son mal vistas dentro del esquema de la sociedad de la transparencia (Han, 2013), que quiere que todo sea visible,

medible, controlable y predecible, sin patas y sin cuerpo, alojado en la nube; y aunque la metáfora de la navegación es una de las más pregnantes en el espacio virtual, nuestras exploraciones son día a día menos libres, orientadas como están por algoritmos que buscan anticipar nuestros deseos y organizar los pasos de manera económica, eficiente, sin pérdida de tiempo. En la era del *total surveillance* y de *Citizenfour*, nada más real que el dicho de que el espionaje sustituye a la aventura.

Sin embargo, habría que evitar la tentación apocalíptica, y también la nostálgica. Siguiendo la metáfora del barco, habría que ver, con sensibilidad benjaminiana, si las naves espaciales de Star Wars y los *joysticks* de los videojuegos pueden operar como nuevos espacios otros, indagando en qué medida habilitan recovecos y escondites para abrir otras aventuras. Quizás esa mirada nos ayude a encontrar, en esas superficies en principio planas y sometidas al control de grandes corporaciones, algo de barro, es decir, materialidades y espacios otros donde se produzcan encuentros con otros mundos, y donde puedan acumularse y transmitirse nuevos registros de la experiencia humana. Y si no es ahí, en las naves galácticas de la imaginación, donde aparezcan los espacios otros, estoy segura de que esa sensibilidad contribuirá a seguir buscándolos y también a crearlos en el cruce entre la historia y el presente y en la investigación abierta y atenta al devenir de los objetos y de los humanos.

Bibliografía

Appadurai, A. (ed.) (1986). *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*. México, Grijalbo - CONACULTA.

Arata, N. (2016). *La escolarización de la ciudad de Buenos Aires (1880-1910)*. Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

Benjamin, W. (1987 [1932-1938]). El pupitre. *Infancia en Berlin hacia 1900*, pp. 95-98. Madrid, Alfaguara.

______ (2005 [1927-1940]). *Libro de los pasajes*. Edición a cargo de Rolf Tiedemann. Madrid, Akal.

Barra, V. M. Lopes da (2016). *Da pedra ao pó. O itinerário da lousa na escolar pública paulista do século XIX*. Goiânia, Gráfica Universidade Federal de Goiânia.

Blanck, G. (comp.) (1998). *El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires, Almagesto.

Castro, R. X. de Souza y Gaspar da Silva, V. (2012). Cultura material da escola: entram em cena as carteiras. Silva, V. G. da, y M. G. Petry (eds.), *Objetos da escola. Espaços e lugares de constituiçao de uma cultura material escolar (Santa Catarina, séculos XIX e XX)*, pp. 169-186. Florianópolis, Insular.

Corrigan, P. (1988). The Making of the Boy: Meditation son what Grammar School did with, to, and for my body. *Journal of Education*, núm. 170, vol. 3, pp. 142-161.

Cucuzza, H. y Pineau, P. (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a* La razón de mi vida. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Charbonnel, N. (1991). *Les aventures de la métaphore*. Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg.

Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica.

Daston, L. (2006). *Things That Talk. Object Lessons from Art and Science*. New York, Zone Books.

Dussel, I. (1997). Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920). Buenos Aires, CBC/UBA - FLACSO.

______ (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: Un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, núm. 4, pp. 11-37.

______ (2005). The shaping of a citizen ship with style: A history of uniforms and vestimentary codes in Argentinean public schools. Lawn, M. y Grosvenor, I., *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, pp. 97-124. Oxford, Symposium Books.

______ (2015). Historia de la educación y giro visual. Cuatro comentarios para una discusión historiográfica. Aguirre Lora, M. E. (comp.), *Narrar historias de la educación. Crisis y alquimia de un oficio*, pp. 451-484. México, ISSUE/UNAM - Bonilla Artigas.

Escolano, A. (2012). Las materialidades de la escuela (a modo de prefacio). Silva, V. G. da y Petry, M. G. (eds.), *Objetos da escola. Espaços e lugares de constituiçao de uma cultura material escolar (Santa Catarina, séculos XIX e XX)*, pp. 11-18. Florianópolis, Insular.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.

______ (1999). Espacios otros. *Versión. Estudios de Comunicación y Cultura*, núm. 9, pp. 15-26.

Groff, G. (1902). La salud del niño. El cuidado de la ropa. *El Monitor de la Educación Común*, junio, pp. 960-963.

Grosvenor, I. (2012). Back to the future or towards a sensory history of schooling. *History of Education*, núm. 41, vol. 2, pp. 675-687.

Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930-1970)*. Buenos Aires, Eudeba.

Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona, Herder.

Ingold, T. (2012). Toward an Ecology of Materials. *Annual Review of Anthropology*, núm. 41, pp. 427-442.

______ (2013). *Making: Anthropology, Archeology, Art and Architecture*. New York - London, Routledge.

Latour, B. (1988). *The Pasteurization of France* (trad. Sheridan, A. y Law, J.). Cambridge, MA - London, Harvard University Press.

______ (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor en red.* Buenos Aires, Manantial.

Lawn, M. y Grosvenor, I. (2005). Introduction: The Materiality of Schooling. *Materialities of schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, pp. 1-15. Oxford, Symposium Books.

Liernur J. F. (2000). La construcción del país urbano. Lobato, M. (ed.), *Nueva historia argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, pp. 409-463. Buenos Aires, Sudamericana.

Masschelein, J. (2014). Making the school: stories of caves and tables. Lambrecht, W. y Vansieleghem, N. (eds.), *Old School / Nieuwe Klas*, pp. 43-53. Ghent, LUCA School for the Arts.

Meda, J. (2016). *Mezzi di Educazione di Massa. Saggi di storia della cultura material e della scuolatra XIX e XX secolo*. Milan, Franco Angeli.

Meillassoux, Q. (2015). *Después de la finitud. Ensayo sobre la necesidad de la contingencia*. Buenos Aires, Caja Negra.

Miller, D. (ed.) (2005). *Materiality*. Durham - London, Duke University Press.

Moreno Martínez, P. (2005). The History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936). Lawn, M. y Grosvenor, I. (eds.), *Materialities of schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, pp. 71-95. Oxford, Symposium.

Perrot, P. (1987). La richessecachée: Pour une génealogie de l'austerité des apparences. *Communications*, núm. 46, pp. 157-179.

Pineau, P. (dir.) (2014). *Escolarizar lo sensible*. Buenos Aires, Teseo.

Salessi, J. (1995). *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina (Buenos Aires, 1871-1914)*. Rosario, Beatriz Viterbo.

Serra, S. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires, Teseo.

Szir, S. (2007). *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Steedman, C. (2002). *Dust. The Archive and Cultural History*. New Brunswick, Rutgers University Press.

Steil, C. A. y de Moura Carvalho, I. C. (2015). Diálogos imaginados entre Thomas Csordas y Tim Ingold. Citro, S., Bezerril, J. y Mennelli, Y. (coords), *Cuerpos y corporalidades en las culturas de las Américas*, pp. 43-58. Buenos Aires, Biblos.

Symes, C. y Meadmore, D. (1996). Force of Habit: The schooluniform as a body of knowledge. McWilliam, E. y Taylor, P. (eds.), *Pedagogy, Technology, and the Body*, pp. 171-191. New York, Peter Lang.

Synott, J., y Symes, C. (1995). The Genealogy of the School: An iconography of bad ges and mottoes. *British Journal of Sociology of Education*, núm. 16, vol. 2, pp. 139-153.

Trinh T. Minh-ha (1987). Introduction: She, The Inappropriate/d Other. *Discourse*, núm. 8, pp. 3-9.

Vigarello, G. (1988). *Concepts of Cleanliness. Changing Attitudes in France since the Middle Ages.* Cambridge - París, Cambridge University Press - Maison des Sciences de l'Homme.

Capítulo 2

Percepção e sensibilidade: A escola e a educação pelas coisas e objetos*

Maria do Carmo Martins

O desafio de investigar e ensinar a história da educação, tendo em vista distintas abordagens sobre sua materialidade, com foco específico na materialidade escolar, têm sido debatido por inúmeros historiadores nos últimos trinta anos.

Acompanhando a historiografia educacional brasileira sobre o assunto, identifico referências que agruparia em dois dossiês: a materialidade pedagógica da escola, contexto em que se destacam os objetos do passado, de uso cotidiano e de finalidade didática ou instrutiva, em grande parte das vezes associada ao ensino; e a materialidade edificada, como prédios escolares, edifícios adaptados ao ensino, que se referem aos espaços no qual a educação se enlaça à vida pública nos ambientes urbanos ou rurais, com suas paredes, decorações, vidraças, portas. A este último dossiê tenho me dedicado de maneira específica nas pesquisas, buscando referenciais teóricos, nos quais a educação dos sentidos, as sensibilidades, a estética e as artes são mobilizadas para o exercício reflexivo e analítico.

---

* Agradeço as sugestões de Carla de Oliveira e Rayane J. A. da Silva para a escrita deste texto.

De forma geral, pode-se dizer que as investigações sobre a materialidade escolar tomam os objetos relacionados à escola como fontes. Dekker y Smeyers (2015) associam-nas à preocupação dos historiadores com o passado da educação, para os quais tais artefatos e objetos são considerados elementos de uma realidade. Vidal y Gaspar da Silva (2010), por sua vez, afirmam que a preocupação com os artefatos em seus contextos tem sido a dominância dos trabalhos de pesquisa com as materialidades no Brasil, o que implicaria em produzir mais uma história da cultura material, neste caso escolar, do que exatamente utilizá-la como fonte para a história da educação.

Essas mesmas autoras afirmam que a partir dos anos oitenta do século XX ocorreram investimentos historiográficos brasileiros, embora não ostensivos, nas pesquisas sobre a materialidade escolar, enfatizando as relações entre os artefatos e os métodos de ensino, a presença de materiais pedagógicos em feiras e exposições universais, bem como a instituição de uma a indústria de objetos educacionais. Reconhecem que, mais recentemente, a abordagem sobre a materialidade, em especial os estudos que abarcam os artefatos pedagógicos nas suas práticas (cadernos, carteiras, lousas, lápis, etcetera), tem se ampliado e enfatizam que a referência da história cultural tem sido um diferencial analítico e interpretativo.

Nos passos desses argumentos, infere-se que predominam, em tais estudos, a concepção de cultura material como vestígios do passado escolar e é possível inferir também que a compreensão dos artefatos em seus contextos (de produção e de uso) inserem as pesquisas "com" e "sobre" a materialidade no debate renovador da historiografia da educação no Brasil. Deste modo, é importante assinalar um conjunto de ações que confluíram para esta renovação, como a criação dos arquivos históricos escolares, de museus

escolares e centros de documentação e memória da educação em distintos estados brasileiros.

Tal esforço, importante e necessário em prover pesquisas referendadas nos conceitos de cultura e forma escolar, permite que as pesquisas coloquem ênfases nas práticas educativas e asseveram um avanço nos trabalhos com a materialidade da educação. Dedicar tempo e recursos consideráveis ao inventário de fontes, restauração e conservação patrimonial da educação escolar reposiciona os historiadores da educação no Brasil, suas ações culturais e patrimoniais, ao ofício de historiar, reconhecendo a educação escolar como um bem cultural e posicionando-a no âmbito das práticas culturais mais amplas.

Gaspar da Silva e Souza (2015) nos esclarecem sobre os modos de operar em relação à materialidade da escola. Destacando esforços de uma década de estudos comparados sobre a escola primária brasileira, apresentam resultados de um conjunto de pesquisadores que, ao reunir, identificar e discutir o provisionamento material da escola primária conseguiu produzir uma grande quantidade de dados e destacou um grande volume de elementos para análise. Todavia, segundo as autoras, esse enorme volume de dados e variado repertório resultou na dificuldade de refinar os procedimentos teóricos metodológicos para as pesquisas. A dificuldade ocorreu devido à polissemia do conceito de cultura material e à diversidade de procedimentos com os registros sobre tal materialidade, assim como a diversidade de fontes, arquivos e a grande variação de objetos.

Destarte, no que tange aos estudos comparados, destacam que o levantamento de dados, a reunião e agrupamento desses elementos que compõem a materialidade escolar, foi uma operação trabalhosa e necessária, resultando em várias estratégias e procedimentos de classificação, mas não lhes assegurou construir uma história da escola primária por meio

de sua cultura material. Ao descreverem as dificuldades, as pesquisadoras generosamente nos apontam que a cultura material não pode ser investigada apenas como um conjunto de coisas e de contextos a serviço do homem em sua vida social, mas que é válida na medida em que constitui um recurso para os estudos históricos, visando problemas que provém da abordagem social da escola.

É exatamente essa diversidade e a impertinência de uma história global da escola que nos interessa ao destacarmos sua materialidade. Isso ocorre por considerarmos que a história da escola pode ser elaborada em perspectiva compreensiva, fragmentária, referendada na construção de perguntas e respostas variadas sobre sua existência e a sua valorização ou desvalorização através dos anos.

Para além da produção dos inventários de fontes e suas condições de preservação, é para que a educação escolar possa ser compreendida em sua singularidade quanto às formas e as maneiras de educar, assim como em relação à localidade, à experiência vivida, que tais trabalhos com a materialidade mostram fertilidade, pois a escola é abordada em sua condição de cultura e de memória.

Neste sentido, reitera-se a concepção de que a cultura material deve ser analisada no contexto histórico, político e social de uma época e que ela remete os sujeitos às experiências de sociabilidade compartilhadas (Escolano Benito, 2010). Esse autor, ao tratar a temática da arquitetura, nos permite compreender que os espaços construídos para atender às crianças e jovens em processos de escolarização não são neutros, e podem ser apreendidos como cenários com uma definida semântica cultural que educa silenciosamente.

Considerando a cultura não como um dado determinado, mas como um elemento passível de interpretação e de narratividade, busca-se, deste modo, historiar a educação escolar, preocupando-se em refletir sobre as ideias, repre-

sentações, performances, ritos, que a legitimam socialmente no passado e no presente.

As formas silenciosas de educar, em se tratando do ambiente escolar, estão enfaticamente enlaçadas ao desenvolvimento das estratégias de ensino que se centram no silêncio dos aprendizes, na configuração do olhar como uma capacidade apurada, e na valorização da visão como o sentido natural mais aguçado, em especial a partir dos finais do século XIX, quando várias manifestações das artes e de outros campos da cultura passam a valorizar a observação e a contemplação.

Ainda que a historiografia da educação já tenha avançado bastante nessa compreensão, alguns elementos precisam ser colocados em evidência analítica no que tange aos trabalhos sobre e com a materialidade da escola. Isso deve ser feito para que não tornemos a cultura material escolar um pretexto para práticas historicistas ou para não incorrermos na repetição dos estudos de caso, que podem valorizar a função descritiva nas pesquisas, associando os objetos à curiosidade sobre o passado.

Materialidade e conhecimento escolar: uma relação delicada

Braster, Grosvenor y Andrés (2011) apresentam um excelente percurso explicativo para a compreensão desta guinada cultural ou de atenção especial aos objetos escolares. Identificam a "nova sociologia da educação" —de matriz inglesa— ou "estudos interpretativos" —na matriz norte americana— como deflagradores de uma singularidade nas relações sociohistóricas da educação, buscando investigar os processos de sala de aula e compreender as relações entre classes sociais e aproveitamento escolar.

Da sociologia à história da educação, a metáfora da abertura da caixa preta da escola é defendida como uma forma de promover pesquisas nas quais as práticas educativas articulam-se às demais práticas sociais, ocupando a agenda histórica dos pesquisadores, pois, com elas, são desenvolvidas metodologias para conhecer a dinâmica dos processos de constituição da cultura da escola, enfatizando, inclusive, a subjetivação das experiências nestes espaços e tempo escolares. Temos, portanto, não apenas uma guinada interpretativa, mas, como situam os autores, uma possibilidade, aproveitada desde então, para uma etnohistória dos processos educativos.

É desta forma que concebo a apropriação e o uso franqueado de um conceito aberto e polissêmico como o de cultura material em pesquisas educacionais. Zarankin (2002: 15-16) alerta que denominamos "cultura material" apenas aos objetos e ou aos artefatos, mas que ela não possui significado em si mesma. É necessário capturá-la em sua dimensão ativa, dinâmica, portadora e geradora de significados. Além disso, num sistema capitalista, no qual os objetos assumem uma dimensão fetichista e uma cultura de consumo é criada, a dimensão ideológica da materialidade deve ser considerada.

Um bom exemplo de pesquisa, tracejando os significados culturais da materialidade, encontra-se em Munakata (2017). Esclarecendo-nos como o ensino das Artes foi introduzido na escola, o autor constrói um argumento que passa pela apresentação das artes em diferentes espaços sociais na modernidade, sua condição como mercadoria e sua autonomização, a criação da disciplina de estética associando-a a formação humana, até chegar à educação estética na escola, com a introdução do desenho e da educação artística nos currículos.

Localiza todo esse percurso na direção de uma educação dos sentidos e das sensibilidades, em especial quando a escola assenta suas metodologias de ensino na experimentação e

na observação. Evitando qualquer encantamento, o autor nos apresenta pedagogos e educadores do século XIX e início do século XX, preocupando-se com o belo, mas também com os vícios e a imoralidade que as artes provocam, instrumentalizando, portanto, o debate sobre a educação estética na escola.

A partir desse exemplo, podemos investigar as características das artes plásticas ou literárias nos currículos escolares, bem como as formas e os conteúdos artísticos e ornamentais que aparecem nas paredes dos edifícios, nos adornos e na decoração escolar, o que considero uma vereda bastante interessante para se percorrer. Nas pesquisas ressaltando utensílios, o mobiliário ou as edificações, interessa especialmente problematizar o sistema de signos, os valores e as sensibilidades mobilizadas com os objetos, para além de "descobrirmos" suas funções e suas utilidades pedagógicas, mesmo que estes sejam instrumentos importantes para compreendermos como, quando, com quais dinâmicas e jogos de poder tais objetos e artefatos passaram a ser "escolares" em sua caracterização.

Acrescento nas reflexões e nas interpretações, a referência sobre memória, buscando compreender as experiências das pessoas em relação aos objetos e sobre qual sistema cultural ou transcultural são vividas tais interações (Martins, 2015). Também Vidal e Gaspar da Silva (2010), ao advogarem uma história sensorial da educação, reiteram que na mira dos historiadores, além dos novos procedimentos de pesquisa com fontes, é fundamental estar atento aos sujeitos e compreender que aproximação se dá por outras vias, como as memórias, as histórias de vida, as cartas e os diários.

Por outro lado, reitero que os objetos pedagógicos como os utilizados no laboratório de ciências, os quadros parietais, ou mesmo as fotografias de sala de aula e de atividades extraclasses, devem ser analisados como parte de um sistema de razão, ou seja, levando-se em conta que não se trata de

estabelecer uma relação cartesiana com as fontes, em especial se elas se referem aos objetos tridimensionais, mas de compreendê-las em relação aos discursos e práticas legitimadas como corretas, adequadas, boas ou puras para a educação dos sujeitos.

É a relação entre conhecimento e poder que pode ser depreendida desta história. Com ela é possível perceber como ocorre a valorização de uns sentidos naturais, que passam a ser mais requisitados do que os outros (é o caso da visão, em detrimento da audição) ou, como o desenvolvimento de gostos e satisfações expressam os discursos sobre poder da cultura, como vinculam os sujeitos à vida social, de modo a reproduzir valores por meio das aprendizagens dos códigos de conduta e do controle das paixões (Martins, 2012).

As fontes para estas pesquisas encontram-se nas fotografias, nos registros de visitas dos supervisores às escolas, nos quadros usados para inspirar as redações, nos cartões usados no método intuitivo, em objetos dos museus escolares, que ficaram esquecidos numa capela de uma escola católica ou no porão de uma escola pública antiga, não sendo encontrados em arquivos municipais ou estaduais. São documentos esparsos, diacrônicos, raramente sequenciados, que desafiam o sentido do tempo escolar e as mudanças nas cidades. O diálogo com a história das mentalidades, a arte, as questões da memória, a museologia, foram fundamentais para que eu compreendesse os objetos para além de seus contextos de produção e uso.

As formas silenciosas de educar

A aproximação a duas escolas na cidade de Campinas/SP, em busca de seus objetos e materiais pedagógicos a fim de organizar arquivos escolares, nos desafiou quanto às práticas

e técnicas arquivistas e museais. Essa experiência nos permitiu orientar trabalhos de pesquisa sobre os saberes e as práticas escolares e, ao mesmo tempo, nos levou a frequentar tais edifícios escolares, promovendo diferentes percepções sobre o ofício de historiar com tais materiais[1]. Perceber o edifício escolar, sem buscar nele apenas os traços do envelhecimento, o desgaste, a pouca preocupação dos órgãos governamentais com este aparato, foi uma etapa importante para movimentar outras pesquisas históricas.

A permanência de edifícios escolares na cidade que se transforma, a compreensão da arquitetura como um projeto estético e político, a tentativa de perceber as formas silenciosas de educar, como nos advertem Escolano Benito (2001, 2010) e Montenegro (2013), tem sido uma maneira de compreender a educação por sua materialidade, especialmente ao tentar interpretar as escolas, percebê-las em seus ambientes e espacialidade urbana (no passado e no presente), decifrar códigos sociais relacionados a construção de sujeitos educados nas zonas centrais e periféricas das cidades.

A presença de um arquiteto na equipe de pesquisa e a análise da escola no espaço urbano nos fez compreender os elementos construtivos, a estrutura de cada edifício em relação à localidade, a importância de considerá-los patrimônios culturais, atribuindo nova significação ao prédio escolar. Isso permitiu que não analisássemos apenas as características arquitetônicas em relação à beleza ou seus padrões de inovação e, tampouco, que a investigação se restringisse a olhar apenas o escopo pedagógico desse espaço.

---

1 Entre os anos de 2004 e 2008, coordenei o projeto denominado "Memória da educação escolar: cultura material e organização de arquivos escolares" (CNPq/Br), que contou com uma equipe multidisciplinar de trabalho, formada por historiadores, pedagogos, arquitetos, arquivistas, produzindo subsídios e elementos teóricos-metodológicos para uma história com e sobre a cultura material da escola. Desse processo resultaram além dos arquivos, filmes e exposições, que potencializaram as reflexões sobre o trabalho historiográfico.

Uma das instituições que fez parte desse trabalho, que antes fora uma importante escola primária e hoje se localiza em uma parte central e desvalorizada da cidade, me levou ao estranhamento e a importância de perceber este aparato cultural em sua localidade. Nesse sentido, redescobri as histórias das ruas e as referências de vizinhança da escola naquele espaço e lugar (Martins, 2009).

Partindo do tempo presente, que mostra a decadência do edifício, passamos a questionar o investimento financeiro na construção e as relações políticas que definiram sua localização, as estruturas de construção e os materiais que nela foram usados, bem como o processo de conservação do edifício no decorrer de quase um século de atividade escolar e a sua importância no espaço urbano do passado e do presente.

A experiência resultou na percepção de que houve ali um forte investimento arquitetônico, em especial pelas características estéticas dos adereços e decoração do prédio, mas também por sua conservação como bem público e o fato do prédio estar em condições muito assemelhadas ao início de suas atividades na década de 1920.

Ao visitar seus arquivos permanentes, encontrei um dossiê que subsidiara o órgão público municipal a declarar aquela escola como bem a ser conservado historicamente. A partir dessas referências, pudemos avançar na compreensão daquele espaço/instituição em relação à cidade.

Internamente, no âmbito de sua construção, alguns elementos ganharam destaque para uma história sensorial da escola. A simetria conseguida com as disposições das madeiras do piso e do teto, a escolha de um ladrilho hidráulico que imita as pastilhas de mosaicos bizantinos no átrio principal, as figuras geométricas, plantas e folhagens no piso do átrio e na entrada da sala dos dirigentes escolares ricamente adornados e, externamente, folhagens e triângulos em gradis de ferro, além da presença de abelhas em relevo de argamassa

nos adereços das paredes originais (imagem 1), que remen-tem aos símbolos republicanos da harmonia social, como já demonstrado em análise anterior (Martins, 2015).



Imagem 1. Detalhes dos adereços externos originais de uma escola campineira dos anos de 1920. Fotografia do acervo da autora.

Percebe-se, ao ver as fotografias dela em outros tempos, um cuidado especial em construir simetrias, em manter formas de enlevar o espírito ao olhar de uma construção ricamente adornada, mas também muito harmonizada com seu entorno. Ao observar a entrada da escola, a imagem que se destaca é sua construção assemelhada à entrada de um

templo, no qual as ferragens vasadas do portão da entrada, ladeado por colunas, também em ferro vasados, permitem vislumbrar outra porta, desta vez de madeira e vidro com abertura na parte superior e que anuncia algo ainda mais sólido, os semiarcos das paredes que separam o átrio e as salas de aula (Imagem 2).



Imagem 2. Detalhes dos originais gradis de ferro e porta de madeira e vidro, vasados, na entrada de uma escola campineira dos anos de 1920. Fotografia do acervo da autora.

Desta forma, o convite para a entrada do edifício é assegurado e se faz mais enfático a cada passagem de uma escada, um átrio, um corredor. A escola, por vezes se parece com um palacete, por vezes se parece com um templo, por vezes

remete à cultura infantil. A cada elemento sobreposto com grande habilidade, a semântica do projeto de edificação da escola se apresenta de forma imponente.

Por outro lado, investigamos também as estruturas que se sobressaem ao olhar e buscamos compreender, a partir das concepções pedagógicas vigentes no período de sua construção, relações com o elemento edificado e modificado. Foi importante conhecer os dados estruturantes da construção associados às regras de edificação escolar, os custos e o estilo arquitetônico predominante, as normas técnicas e o conforto ambiental, o que era enfatizado como educativo e materialmente necessário para aquela escola e, especialmente, para a população escolar que ela abrangia.

Em outro estudo sobre escolas na mesma cidade do interior paulista, Lemes (2010) pesquisou elementos da edificação da Escola Profissional Bento Quirino, construída nos anos de 1917 e 1918. A partir de sua investigação, apresentanos de que forma o projeto de várias escolas daquele mesmo período seguiam a premissa de associar elementos espaciais e pedagógicos da época, considerando, ainda, as particularidades do grupo de estudantes que ali seria educado.

Ao remeter a um dos principais construtores escolares do período, o engenheiro e arquiteto Ramos de Azevedo, a pesquisadora destaca a predominância do ecletismo como estilo das obras edificadas sob a assinatura de seu escritório de arquitetura. Esse ecletismo era marcado por dois elementos essências: a imitação coerente e correta de formas arquitetônicas do passado e certo historicismo tipológico, no qual valiam as escolhas, a priori, de cunho analógico, orientando o estilo da construção segundo sua finalidade.

Ao buscar estudos sobre os edifícios e a construção das escolas, percebemos uma marca predominante: a maior parte das pesquisas está relacionada às proeminentes edificações

escolares da cidade, a maioria delas referente aos períodos de expansão da escolarização do começo do século XX, quando a própria ideia de civilização e civilidade ocupava a intelectualidade e motivava políticas públicas.

Os edifícios escolares, nesses casos, trazem o registro desse investimento estatal com toda a retórica de uma valorização dos símbolos do desenvolvimento individual, nacional e republicano, símbolos da modernidade urbana, símbolos ligados aos grupos que disputavam a influência sobre a escola, elementos higienistas associados à claridade, limpeza, luz e arejamento dos espaços.

Burke (2013) nos explicita que uma escola "decorada" refere-se a todos os aspectos da decoração, incluindo obras de arte e escultura, que foram encomendados como destinados a características permanentes do edifício e terrenos, mobiliário, têxteis e esquemas de cores. Isso é distinto de outros objetos não permanentes ou fugazes, como gráficos de parede, pinturas ou impressões. Interessam mais se foram colocadas dentro ou ao redor do edifício com intenções arquitetônicas, sociais e pedagógicas. Sabemos que o efêmero e o fugaz corresponderam a algumas experiências de sujeitos no contato com tais imagens ou impressões. Todavia, reiteramos que os objetos de maior duração, e mais associados à pauta educativa, poderão nos esclarecer melhor sobre as formas silenciosas de educar.

Ocorre que a escolarização continuou sendo disputada em seus processos de construção, embora a semântica e as representações tenham se alterado. A partir da consideração de tais aspectos, temos nos perguntado sobre a expansão da escolaridade, atingindo setores urbanos mais recentes. Como dialogar e compreender o que é periférico, suburbano no espaço educacional escolar? Como perceber um edifício escolar proeminente, em um bairro de casas populares, de baixo custo e padronizadas?

Com o trabalho de Silva (2016), ampliamos tais questões, pois a decisão de estudar as escolas da zona periférica da cidade, em bairros construídos durante o período da ditadura civil-militar brasileira (1965-1985), nos remete à arquitetura escolar como programa para o ensino, mas também como uma forma de compreensão do espaço urbano naquele período, nos quais parte da população mais pobre e socialmente marginalizada é realocada em zonas planejadas e afastadas da região central da cidade. Interessa-nos saber quais premissas estéticas são construídas para o atendimento de populações pobres e de que maneira as relações entre o pedagógico, o arquitetônico e o político são mobilizados destacando-se a padronização das construções, a busca por baixos custos e a edificação realizada de forma eficiente, expressando a preferência dos políticos e gestores.

Assim, encontramos edifícios construídos com as plantas invertidas em terrenos com aclive, grandes áreas mal planejadas ou a "arquitetura pela arquitetura". Também se percebe a falta de métodos projetuais para a integração de conceitos pedagógicos e a sua tradução em espaços físicos, ou mesmo a ausência de correções segundo demandas pedagógicas. Encontramos projetos de arquitetos que nem sempre correspondem às necessidades pedagógicas locais, podendo-se inferir que a qualidade do prédio como ambiente educacional foi, por vezes, insatisfatória, embora nem sempre fosse precária.

Por outro lado, constatamos vãos generosos, áreas livres e pátios amplos. Foi possível perceber como os espaços foram subaproveitados em projetos pedagógicos ou como foram resignificados, tendo em vista a função educacional daqueles edifícios. Desse modo, palcos para representações teatrais em pátios cobertos, mini teatro de arena com palco e camarins, áreas verdes ou construções sob "pilotis" acabam por ocupar o espaço dos edifícios cuja dinâmica se volta para

valorizar a racionalidade cartesiana, uma urbanidade de linhas retas, com muito cimento e vidros, áreas para práticas desportivas competitivas, salas de aulas isoladas dos demais aparatos culturais do edifício, corroborando a separação entre espaços de aprendizagens das aulas e os de convivência social (Imagem 3).



Imagem 3. Vista lateral do mini teatro de arena (com palco e camarim) e do bloco de sala de aulas construído sob pilotis, em escola pública em Campinas (década de 1960). Fotografia do acervo de Rayane J. A. da Silva.

Em síntese, vale a pena retomar a concepção dos dois dossiês com os quais iniciei esse capítulo. Tem-se muito mais desenvolvido os trabalhos sobre as materialidades da educação, tendo em vista os objetos pedagógicos, os materiais escolares, permitindo ao pesquisador saber sobre o passado da educação, que tende a desvelar histórias da escola e do ensino. Todavia, as pesquisas com a materialidade não podem se furtar de compreender que as coisas e os objetos são apreendidos, experimentados, apropriados, são expressões de uma lógica de produção, mas são também elementos que nos permitem desenvolver habilidades e sentidos sobre o mundo. É a materialidade como elemento cultural que nos desafia na educação. E é justamente com ela que temos con-

seguido ampliar as referências históricas, tratando a educação em dimensão sensível, interdisciplinar em relação às abordagens teóricas e metodológicas, diversa quanto às fontes, buscando as dinâmicas de sua inscrição social no grande espectro das manifestações culturais.

Bibliografía

Braster, S., Grosvenor, I. y Andrés, M. M. P. (2011). *The black box ofschooling. A cultural history of the classroom.* Germany, Peter Lang.

Escolano Benito, A. (2001). Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. Viñao Frago, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura escolar como programa*, pp. 19-57. Rio de Janeiro, DP&A.

______ (2010). Patrimonio Material de laescuela e história cultural. *Revista Linhas*, núm. 11, vol. 2, pp. 13-28. Florianópolis.

Burke, C. (2013). The Decorated School: cross-disciplinary research in the history of artas integral to the design of educational environments. *Paedagogica Historica*, núm. 49, vol. 6, pp. 813-827.

Dekker, J. J. H. y Smeyers, P. (2015). Material culture and educational research: an introduction. *Paedagogica Historica*, núm. 51, vol. 6, pp. 671-673.

Gaspar da Silva, V. L. y Souza, G. (2015). Percursos e recursos de uma experiência formativa em pesquisa sobre cultura material escolar. Souza, R. F., Pinheiro, A. C. F. y Lopes, A. P. C. (orgs.), *História da escola primária no Brasil. Investigação em perspectiva comprada em âmbito nacional*, pp. 471-488. Aracajú, Edise.

Lemes, P. C. F. (2010). *A arquitetura escolar de Ramos de Azevedo - estudo do Instituto profissional Bento Quirino (1914-1967).* Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Campinas.

Martins, M. C. (2009). Memórias literárias e escolares. Percorrendo a cidade, percebendo a escola, organizando um arquivo. Bittencourt, A. B. y Corbalán, M. A. (orgs.), *Américas e culturas. Red educación, cultura y política en América Latina*, pp. 283-298. Buenos Aires, Biblos.

Martins, M. C. (2012). La educación de los sentidos: notas históricas sobre currículos y prácticas educativas en escuelas brasileñas de inicio del siglo XX. Castro, M. I. (comp.), *Educación y cultura. Un debate necesario en América Latina*, pp. 115-135. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Martins, M. C. (2015). As formas silenciosas de educar: adornos da arquitetura escolar em fotografias, para memória da cidade. Rocha, H. H. P. y Salvadori, M. A. B., *Entre Brasil e Argentina: miradas sobre a história da educação*, pp. 247-263. Fino Traço.

Montenegro, A. M. (2013) *Un lugar llamando escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Munakata, K. (2017). ¿Cómo fue posible el arte en la escuela? *Fermentario*, núm. 10, vol. 2. Universidad de la República (Uruguay) - Universidade Estadual de Campinas (Brasil). En línea: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/257/341>.

Silva, R. J. A. (2016). *A resistência de uma escola: as interações dos discursos pedagógicos na arquitetura do Grupo Escolar da Vila Castelo Branco.* Dissertação de Mestrado. Brasil, Universidade Estadual de Campinas.

Vidal, D. G. y Gaspar da Silva, V. L. (2010). Por uma história sensorial da escola e da escolarização. *Linhas*, vol. 11, núm. 2, pp. 29-45. Florianópolis.

Zarankin, A. (2002). Paredes que domesticam: Arqueologia da arquitetura escolar capitalista. O caso de Buenos Aires. Campinas, CHAA - Unicamp - Fapesp.

Capítulo 3

Historia urbana y escuela

María Eugenia Chaoul Pereyra

Un largo recorrido desde los años ochenta ha llevado a la historiografía de la educación a una madurez.[1] Gracias al intercambio con otras disciplinas, las investigaciones han podido dar cuenta de la actuación de nuevos actores y prácticas educativas, lo que sin duda ha enriquecido nuestra visión.

Un tema que ha captado la atención de las investigaciones latinoamericanas ha sido la modernización de la escuela urbana, así como los procesos espaciales de su institucionalización a lo largo del siglo XIX y principios del XX. Mediante el diálogo con la historia urbana, la etnografía y la geografía, este enfoque interdisciplinar nos ha llevado a plantear nuevas preguntas y a entender ciertos rasgos en torno a la creación de escuelas que habíamos puesto a un lado.

Desde que la Universidad de Salamanca dedicó en 1993 dos números de la revista de *Historia de la Educación* para dar a conocer una nueva vertiente que analizaba el espacio escolar desde su perspectiva histórica, esta tendencia historiográfica

1 *Cfr.* por ejemplo los balances historiográficos de Martínez Moctezuma (2008).

ha ido más allá y considera que el análisis espacial además de estudiar la escuela como lugar debe también desentrañar su relación con la ciudad. Este enfoque ha puesto en relieve que la ciudad ha dejado de ser "el contexto" del desarrollo educativo y que el espacio urbano ya no se presenta como un dato accesorio o un escenario. En ese sentido, se ha rescatado a la ciudad como un campo de investigación asociado a las escuelas en igualdad de importancia. Esta visión ha dado cuenta de la interconexión que existe entre las características materiales de la ciudad con las de los edificios escolares.[2]

Más que concebir el espacio escolar y el entorno construido como un contenedor de poder y a la escuela misma como una estructura represiva de control social a la manera *foucultiana*, donde el análisis de la escuela se reduce a un sistema cerrado de relaciones petrificadas y jerarquías inamovibles, este nuevo acercamiento busca entender, en cambio, el aspecto físico y material de las escuelas "dialogando" con la ciudad, lo que abre la puerta a analizar una multiplicidad de relaciones sociales, culturales, económicas y políticas que se entrecruzan.[3]

Con el análisis espacial, las investigaciones se han ocupado de entender la influencia que ha tenido el propio dinamismo de la urbanización en las políticas educativas y en el desarrollo de las escuelas, en los actores y en el devenir de los modelos de educación. En ese sentido, ahora entendemos que la relación entre los planteles, la ciudad y el Estado va más allá del dar cuenta de un trinomio fortuito o circunstancial, sino

2 La llamada "vuelta espacial" en la historia urbana ha permitido ubicar la ciudad como centro productor y generador de prácticas sociales y como un espacio de conflicto y negociación política. Para el caso de la ciudad de México, se pueden consultar los trabajos de Barbosa (2008), Leindenberger (2004) y Piccato (2001).

3 Desde la perspectiva aquí expuesta, el espacio es heterogéneo y en construcción continua. Esta visión amplía la categoría foucultiana en la cual el espacio escolar sería un aparato disciplinario cerrado donde se ejerce el poder. La visión espacial como esfera de posibilidad se presenta en Massey (2007) y en Hubbard, Kithin y Valentine (2010).

que existe una compleja relación entre ellos. Como correlato de este acercamiento, las investigaciones en los últimos años han logrado descentrar al Estado como actor privilegiado en el proceso educativo, lo que abre el campo para estudiar una variedad de iniciativas educativas que funcionaron en la ciudad y que muchas veces habían sido pasadas por alto.

Al analizar la complejidad de la modernización escolar urbana que tuvo lugar hacia finales del siglo XIX en casi todos los países latinoamericanos, hemos podido comprender que los actores no se movían a través de un marco estático, ni tampoco que sus relaciones fueron sólo producto de las ideas, de las normas y de los manuales educativos. Este enfoque ha puesto en perspectiva los cambios propios de la política educativa con respecto a periodizaciones más amplias marcadas por los cambios materiales y espaciales que se vivieron en la ciudad y que repercutieron cultural y socialmente en las escuelas. Al atender la historia urbana no consideramos a la institución escolar como una institución aislada sino como un fenómeno social que se explica a partir de una multiplicidad de procesos relacionados.

En ese sentido, cuando analizamos la institucionalización de la escuela, entendemos que ésta tomó la forma que adquirió el local donde se ubicó el plantel y donde confluyeron educandos y profesores. Nos interesa la relación que guardaron los establecimientos cuando se incorporaron a los barrios y su permanencia en las distintas calles y zonas de la ciudad; cómo se conectaron con el sistema hidráulico, con el desagüe, con la luz eléctrica y con el sistema telefónico de la ciudad y cómo estos cambios afectaron la interacción entre los actores involucrados; nos importa el esquema de renta de los edificios escolares y su relación con las autoridades y los maestros; y, nos interesa cómo la ciudad misma se convirtió en escaparate y mostró los edificios escolares construidos *ex profeso* para ser un referente social.

Al hacer visible el espacio urbano hemos podido descifrar la racionalidad que guardó la gestión educativa local o municipal en torno a la distribución de los planteles a lo largo de la ciudad. Racionalidad que difirió del manejo planificado con una proyección a futuro que tuvo el gobierno nacional. De esta manera hemos podido entender, mediante la ubicación de las escuelas, a qué sectores estaban dirigidos y comprendemos que el espacio de la escuela obligatoria fue el resultado de una continua construcción social. En ese sentido, la trayectoria de los planteles se presenta en diálogo constante con las calles y toma en cuenta la fricción o el desgaste derivado del flujo y devenir de los locales, de los alumnos y de los maestros.

Incorporar el análisis del espacio de la ciudad al proceso institucional ha abierto la puerta para reconstruir los límites y alcances de la autoridad, delinear el comportamiento de la demanda escolar, otorgar pleno sentido de historicidad a las políticas educativas y entender la escuela como una arena de confrontación, así como analizar el cambio estructural.

La explicación y comprensión de las prácticas colectivas en el espacio escolar y su relación con la ciudad requiere del uso de fuentes convencionales como periódicos, leyes, decretos, boletines y anuarios, pero además son necesarias otro tipo de fuentes como los mapas, planos, registros catastrales, mapas de los sistemas hidráulicos y de servicios, listas de aistencia, fotografías de edificios, horarios y tarifas de los transportes, montos de la renta de los locales, censos y padrones de población, entre otros.

El acercamiento a este tipo de documentos permite cruzar información para tratar de entender cómo las autoridades, los maestros y los padres de familia construyeron cultural y socialmente la escuela y cómo los cambios urbanos requirieron un ajuste continuo de reglas y formas de integración hacia los planteles. La descripción detallada

sobre las características espaciales y materiales se presenta como un recurso metodológico de carácter etnográfico, con lo cual se puede dar cuenta de los diferentes hilos que constituyeron las prácticas sociales que daban forma a la escuela urbana.

Caso de estudio[4]

Durante el siglo XIX, las transformaciones urbanas en la ciudad de México fueron producto tanto de las iniciativas del gobierno municipal y del federal, como de los fraccionadores y los habitantes. Puede decirse, sin duda, que la urbanización fue un proceso complejo que involucró el conflicto y la negociación de diferentes sectores sociales entre los cuales no quedaron exentos aquellos que estuvieron involucrados en el proceso educativo.

Frente a la expansión y la especulación urbana sabemos, por ejemplo, la importancia que revistieron para los barrios de indios sus escuelas. La tenaz insistencia en defender a los maestros y a los inmuebles donde estaban ubicados sus planteles significaba no sólo que tenían un aprecio por la educación, sino al mismo tiempo que llevaban a cabo una lucha por su visibilidad en una ciudad que tenía otro ritmo. Se puede decir que, al defender sus escuelas, los indios buscaban la conservación de sus derechos.

A la inversa, es interesante notar, por otro lado, el papel que el municipio les otorgó a estos establecimientos. En el vocabulario empleado se les llamaba como "planteles limítrofes", de "excepción", o "escuelas foráneas" no sólo porque se ubicaban en la periferia de la ciudad, sino por el valor que la comunidad misma les otorgaba.

4 Este caso de estudio es una síntesis de un trabajo previo (Chaoul Pereyra, 2014).

Esas escuelas fueron presa de la transformación urbana que inició en la segunda mitad del siglo XIX. La propiedad agrícola comenzó a ser fraccionada y varias colonias habitacionales, con características muy disímiles, se empezaron a urbanizar en los cuatro puntos cardinales. En algunos casos, el desarrollo urbano se convirtió en un negocio de especulación y buscó responder a la alta demanda de casas habitación o de terrenos donde fincar.

Calles a medio abrir, lodazales permanentes en los tiempos de lluvias y tolvaneras en tiempos de sequías enrarecían el aire y se convirtieron en un problema constante. La acumulación de basura y las epidemias eran solo algunos de los azotes que la población enfrentaba. Sin embargo, la expansión de la ciudad también favoreció el tendido de la red de tranvías que posibilitó conectar las zonas más alejadas y propiciar una nueva funcionalidad espacial.

Con la red del transporte fue posible el desplazamiento continuo de los habitantes y también un nuevo acomodo geográfico de las clases sociales, especialmente de aquellas que contaban con mayores recursos y pudieron cambiar su lugar de residencia del centro hacia el poniente. La periferia de la ciudad, por lo tanto, quedó conectada y con ello la propiedad inmueble se convirtió en un negocio. Con este movimiento, las escuelas de los barrios de indios fueron engullidas por la ciudad y perdieron autonomía en su gestión mucho antes de que se pensara en poner en marcha un sistema educativo uniforme.

Para los años ochenta del siglo XIX, la población en la ciudad empezó a aumentar. Este despegue poblacional se debió principalmente al movimiento migratorio proveniente de los estados cercanos a la capital. Se trató de un flujo continuo, que no termina hasta el día de hoy, y que ejercería una mutación urbana en dos sentidos: por un lado, las fuertes presiones habitacionales derivadas de la falta de espacio para

los recién llegados conllevaron a la proliferación de colonias autogestionadas. Por otro, la zona central se fue definiendo como un centro comercial y como un espacio de viviendas con un alto índice hacinamiento, con habitaciones que serían subdivididas y subarrendadas para alojar familias de escasos recursos y también escuelas.

Para bien avanzado el siglo XIX, el hacinamiento, la pobreza y la insalubridad se hicieron más evidentes en la capital del país y también en los establecimientos educativos. Las escuelas se ubicaban en casas rentadas y guardaban una relación directa con el esquema habitacional que prevalecía en la ciudad, donde los inmuebles podían ser casas solas, viviendas altas y bajas, cuartos y jacales.

La escuela se adaptó a las calles y al esquema habitacional imperante. Los establecimientos educativos se anunciaban en la calle, tal como lo hacían las boticas, las zapaterías o las tiendas. Los letreros de los planteles indicaban si era un plantel para niños o para niñas y la permanencia en la zona podía ser temporal debido a las condiciones de renta. Con ello, la escuela elemental se concibió como un lugar que podía cambiar de ubicación constantemente.

La movilidad de los planteles y los rasgos de una población urbana itinerante hacen suponer que, para un amplio sector de la población, acudir a la escuela no formaba parte de su rutina diaria. La falta de un patrón de asistencia en el que los niños fueran a la misma escuela todos los días y que siguieran un horario de entrada o que mantuvieran las mismas rutas espacio-temporales para llegar a los planteles, dificultó la integración del sistema escolar y la propia integración social al sistema educativo.

Por otra parte, al interior de los establecimientos, los directores tenían un papel decisivo pues vivían con su familia e imprimían un ambiente doméstico y poco ordenado al lugar. Por la distribución que hicieron de los alumnos en

grados escolares se desprende que, en muchas ocasiones, destinaron los salones más pequeños y con poca iluminación para las aulas, mientras que para sus familias reservaron los más grandes y con mejores condiciones.

La relación de la educación con la ciudad se volvió más complicada con el despegue de la escuela primaria obligatoria hacia finales de la última década del siglo XIX. A la manera de otros gobiernos latinoamericanos, la educación generalizada en México se formuló como una expresión del Estado nacional y por ende se concibió como un sistema centralizado que se erigía por encima de cualquier otra instancia política y social. La capital fue el ámbito donde la autoridad pudo desplegar su actuación como docente y construir todo un edificio institucional.

A partir de las políticas educativas del gobierno federal, la ciudad adquirió, desde la última década del siglo XIX, un papel simbólico, como un sitio de innovación educativa y como el modelo para que los demás Estados replicaran su actuación. La administración centralizada, vista desde la ciudad, tenía que probar que el modelo escolar podía enlazarse con el espacio urbano y crear un sistema que funcionara bajo la coordinación de una autoridad central, que permitiera el flujo continuo de alumnos, de maestros y de información, una infraestructura que homologara las condiciones de enseñanza y creara rutinas sociales, dándole estructura a la vida diaria de la capital tal como pretendía hacerlo para el país entero.

Con los resultados de las investigaciones, tenemos claro que la ciudad tuvo un papel activo en el tendido de la infraestructura educativa, y más aún, podemos inferir que el proceso educativo constituyó una parte importante de la urbanización a lo largo del siglo XIX. Los planteles se enlazaron con el sistema de agua potable hasta 1913 y con ello cambió radicalmente el ambiente escolar pues se instalaron

los baños y las regaderas. Gracias a ello, se logró crear una distancia importante con respecto al medio familiar, lo que indudablemente logró completar el proceso de institucionalización de la escuela.

Varios trabajos han destacado los problemas como la expansión acelerada, el aumento de la población, la falta de vivienda, la carencia de servicios, la segregación social, el hacinamiento, la marginación y la pobreza de amplios sectores hacia la primera década del siglo XX. Lejos de constituirse como un sistema escolar que apuntara hacia un patrón uniforme y ordenado, la fragmentación urbana influyó para que el conjunto de escuelas se convirtiera en un mosaico pedagógico y geográfico. Las condiciones para el aprendizaje fueron muy disímiles, pues mientras se destinaron los mejores inmuebles para las demarcaciones con mayor valor catastral, los barrios más populosos quedaron sin planteles o tuvieron escuelas con carencias importantes como baños, salones pequeños y obscuros y patios anegados. Las debilidades de esta infraestructura radicaban en la imposibilidad de encontrar terrenos bien ubicados pero también por el costo que implicaba la construcción de planteles y los problemas de adaptación de los edificios. Ambos problemas influyeron para que los establecimientos educativos tuvieran una movilidad constante que dificultaba la anhelada planificación.

Finalmente, si algo demostró la escuela urbana hacia finales del siglo XIX fue su gran capacidad de adatación. La flexibilidad con la que operó el sistema escolar se debió en parte al aprendizaje de la autoridad que incorporó tanto las limitaciones materiales de los planteles y los cambios de una ciudad que se modernizaba, como también las tenaces actitudes sociales, tales como el alumnado itinerante y la inercia de una sociedad que le otorgaba a la escuela un sentido distinto del que la autoridad disponía. El ajuste continuo de las reglas influyó para que el sitema de educación primaria,

con sus disposiciones y tiempos, contribuyera a estructurar la acción social y a reducir la incertidumpre para amplios sectores urbanos.

Los retos

Desde el campo de la historia urbana y la escuela hemos entendido que la educación primaria no tuvo un proceso evolutivo con una trayectoria lineal. Este campo de investigación muestra que la idea progresista no implicó su factibilidad.

A pesar de la modernización de la red escolar y de la homogeneización educativa planteada en las políticas de finales del siglo XIX y principios del XX en muchos los países latinoamericanos, la deserción escolar fue un hecho. Son necesarias más investigaciones que encuentren la dificultad de acceso a los planteles y consideren los problemas de la distancia entre la escuela y el hogar, el trabajo infantil y el mal estado de las vías de comunicación como factores relacionados con la falta de asistencia y la eficiencia terminal.

Uno de los desafíos que quedan pendientes es el estudio de la relación entre los centros fabriles y los establecimientos educativos así como el flujo entre alumnos y trabajadores. Otro más es la vinculación entre las escuelas y otras instituciones que empezaron a reformularse en esa misma época, como fueron los hospitales. La relación entre la vacunación, las enfermedades infantiles, las escuelas y los hospitales representa un problema de investigación que hace falta abordar de manera sistemática. En ese mismo sentido, una asignatura pendiente es el análisis de los colegios particulares y sus diferentes variantes para entender el mosaico pedagógico urbano. Entre las distintas iniciativas educativas, las investigaciones no han abordado aún la escuela parroquial

que, a diferencia de los colegios confesionales, tuvo una visibilidad más modesta pero una actuación más profunda.

Aún faltan trabajos que permitan la comparación de la historia latinoamericana sobre las distintas ciudades y sus escuelas. Han estado ausentes investigaciones del larga duración sobre cuestiones como el crecimiento poblacional en la ciudad y la diversificación del sistema educativo. Es necesario regresar a los datos y corroborar nuestras inferencias de tipo cualitativo con aquellas de carácter cuantitativo.

Por último, quisiera hacer hincapié en que la visión que he presentado sitúa la historia de la educación en la ciudad como una historia local. Corresponde al recorrido de regreso, una vez que la historiografía ha madurado.

Bibliografía

Barbosa, M. (2008). *El trabajo en las calles. Subsistencia y negociación política en la ciudad de México a comienzos del siglo XIX*. México, Colmex - UAM.

Chaoul Pereyra, M. E. (2014). *Entre la esperanza de cambio y la continuidad de la vida. El espacio de las escuelas primarias nacionales en la ciudad de México, 1891-1919*. México, Instituto Mora.

Historia de la educación (1993). Revista interuniversitaria. Universidad de Salamanca, núm. 12 y 13.

Hubbard, P., Kithin, R. y Valentine, G. (2010). *Key Thinkerson Space and Place*. Londres, Sage Publications.

Leindenberger (2004). Proximidad y diferenciación: el manejo del concepto de espacio en la historiografía urbana. *Historia y Grafía*, núm. 22, pp. 51-79.

Martínez Moctezuma, L. (2008). Historiografía de la educación en México: balances y desafíos. *Historia de la educación. Anuario*, vol. 9, diciembre. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En línea: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100006&lng=es&nrm=iso> (consulta: febrero de 2018).

Massey (2007). *For Space*. Londres, Sage Publications.

Piccato, P. (2001). *City of Suspects. Crime in Mexico City, 1900-1931*. Durham - Londres, Duke University Press.

Capítulo 4

Historia de la educación y cultura material escolar

Debates en torno a la arquitectura escolar en Brasil*

Marcus Levy Bencostta

La investigación en la historia de la educación brasilera ha identificado y analizado objetos escolares, libros didácticos, edificios, equipamientos diversos, utilizando la noción de "cultura material escolar" para trabajar sus interpretaciones. Sin embargo, para evitar el riesgo de naturalizar esos enfoques, estandarizándolos, esa producción ha intentado escabullirse de anacronismos que recurren a esa noción para explicar diferentes contextos que marcaron profundamente la historicidad de la escuela (Bencostta, 2016: 232).

En ese sentido, son considerables las contribuciones que aglutinan teorías que contribuyen en la construcción de nociones de aquello que comprendemos como un bien cultural material escolar, cuya atención se centra en los bienes materiales que traen consigo valores históricos. Por lo tanto, en la experiencia social de los objetos que componen la cultura material escolar, se hace primordial la interpretación de sus diferentes discursos y lenguajes, fruto de

---

* Trad. Perla Grüner Berman.

intermediaciones continuas que se han sucedido a lo largo de su historia.

Sin embargo, no ha sido extraño leer y escuchar de colegas investigadores brasileros justificaciones centradas en los arreglos técnicos relacionados a la preservación y conservación de los objetos escolares. No significa que esta acción sea indigna de reconocimiento, es necesaria al realizar el histórico, pero es cierto que algunos han olvidado que estamos tratando de análisis interpretativos de la cultura y que, más allá de los aspectos descriptivos, es necesario entrar en las sinuosidades y laberintos de la representación simbólica de los inventarios en calidad de testigos de la historia de la escuela.

Es cierto que la función de estos estudios destaca generalidades y singularidades de la escuela, abarrotados de análisis que tratan de aspectos históricos que no quitan por completo las estructuras macro y su relación con las estructuras micro. Sin embargo, al considerar la escala micro de la cultura material escolar frente a la historicidad de las estructuras macro que se ocupan de los fenómenos educacionales, se hace necesario incluir en ambas escalas a los individuos en sus contextos sociales, con la finalidad de interpretar mejor la experiencia de estos en la concepción, construcción y uso que realizan de los equipamientos, recursos, instrumentos y objetos escolares.

Uno de los incentivos que aproxima los estudios de la cultura material escolar con las reflexiones de la nueva historia cultural es su deseo por afirmar su naturaleza científica cuando invierte en teorías con gran potencial para la investigación histórica, lo que ha conducido a la conquista paulatina de espacios de reconocimiento en la historiografía educacional brasilera que, como fuera afirmado por Bencostta y Vidal:

> En buena parte florece en el eclecticismo de las teorías, recomponiendo marcos de entendimiento de lo

> nacional referido a la literatura extranjera. No sostenemos, como algunos autores, que estamos sujetos a un escenario de colonización del pensamiento. Por el contrario, creemos que el eclecticismo de nuestra producción refleja los límites de la incorporación de la bibliografía internacional, constituida por trayectorias socio-históricas específicas y en respuesta a problemas de investigaciones singulares de cada una de las realidades históricas abordadas. En ese sentido, nos parece que en el proceso de madurar las fusiones establecidas y al afrontar el desafío de teorizar "en portugués" caminaremos hacia el movimiento deseado de elaboración de referencias, construidas en el diálogo con autores de otros países, efectivamente, pero basados en problemas que nos son específicos. (2010: 300)

Las dificultades para la elaboración de problemas relacionados a la noción de cultura material escolar no deben ser entendidas como una herramienta teórica que inhiba el desarrollo de ese campo de investigación. A pesar de su importancia, aún es preciso evitar demostraciones centralizadas en la clasificación de catálogos, tipologías, listas e inventarios de los objetos escolares, muchas veces marcadas por la linealidad que registran, en síntesis, apenas su presencia en la historia de la escuela brasilera.

Sin embargo, en los últimos años, percibimos que las nuevas generaciones de investigadores brasileros han demostrado interés en este tema, a menudo instigados por la contribución que las fuentes pueden ofrecer a sus análisis. Así, algunas publicaciones en el campo ofrecen mayor consistencia para el análisis al presentar explicaciones que refutan el uso automático de modelos explicativos procedentes de contextos europeos, fusionando de modo creativo teorías y experiencias empíricas que evitan la reproducción de vi-

cios que llevan a significados y creencias erróneas que contradicen, a menudo, la propia documentación consultada.

Si aún en la historiografía brasilera, los focos de investigación que apuntan a ampliar y profundizar las teorías sobre este tema no son suficientes, eso no significa que los códigos y los valores que identifican el lenguaje arquitectónico escolar no existan y que el conjunto de fuentes haya desaparecido o perdido.

Podemos considerar que la propia construcción del predio o lo que quedó de él, o los registros (fotos, películas, postales, cuadros, dibujos, esquemas, memoria, etcétera) que aquel espacio un día abrigó determinado edificio escolar, son pistas que llevan a una primera curiosidad. Evidentemente, sabemos que la mera curiosidad no resulta en conocimiento histórico, pero también sabemos que si ella fuera debidamente conducida por los rigores de la investigación pueden resultar en interpretaciones académicas pertinentes al transformar el simple interés en una reflexión sobre la experiencia humana, conforme a las especificidades de cada realidad.

En los inicios del siglo XXI, la historiografía brasilera inaugura los estudios que abordan el tema de la arquitectura escolar como objeto histórico y al mismo tiempo como lugar de transformación organizando los paisajes educacionales. Sus primeros intentos relacionaban la historia de la arquitectura escolar con las transformaciones urbanas de las ciudades de fines del siglo XIX y comienzos del XX inmersas en los procesos de metropolización en la perspectiva de explicar la producción de discursos, lenguajes, representaciones y concepciones sobre la escuela en la historia de la ciudad. Desde esta perspectiva, con la remodelación del entramado urbano y el saneamiento físico y social, es que se intenta un embellecimiento de las grandes ciudades, los edificios escolares se tornan coadyuvantes en la construcción y también en la transmisión de un discurso de nación civilizada.

En este escenario, la arquitectura de la escuela pública primaria republicana asume el foco principal de interés de los investigadores brasileros. Sus análisis demuestran la función del discurso elaborado por los poderes públicos en la búsqueda de modernizar el paisaje urbano de estas ciudades.

Tales discursos, generados por los lenguajes arquitectónicos, nos ayudan a entender e intentar explicar la historicidad de los usos y de las funciones del edificio escolar, lo que no significa rendirse a las objetividades y a las categorías que homogenizan diferentes realidades que empobrecen a la reflexión histórica. Como cualquier otro objeto de exploración histórica, la explicación en los estudios de la arquitectura relacionada a la noción de cultura material escolar necesita de argumentos que esclarezcan como se dan los eventos, especialmente, aquellos que se manifiestan en las esferas de sus significados.

Por un lado, si el abordaje de ese objeto resulta en interpretaciones interesantes para el campo de la historia de la educación; por otro lado, es preciso estar atento al distanciamiento de las grandes generalizaciones que solo comprometen los procedimientos de análisis de los fenómenos históricos (Levi, 1998). De la misma manera, por más cercanos o distantes en el tiempo que sean los objetos de investigación de la cultura material escolar, no conseguimos huir de las preguntas que se colocan en el presente como protagonistas en la configuración de este campo de investigación. Muchos utilizan como ejemplos una monumental gramática escolar arquitectónica brasilera comparable y similar a las de Europa, pero también, se revelaron los intentos fallidos y desinteresados de una arquitectura escolar que ni siquiera garantizaba ser una construcción destinada a la educación, sino por el contrario, llevando consigo un significado de lenguaje anticuado, contradiciendo, por lo

tanto, el deseo de Brasil de ingresar a un escenario de nación civilizada y moderna.

Los resultados obtenidos por medio de las investigaciones han demostrado lentamente un desarrollo con interpretaciones que han generado conocimientos acumulativos y experiencias en el campo investigativo, posibilitando las primeras comparaciones de las discusiones de aquellos pocos investigadores que registraron sus señales en la historia de la educación brasilera frente a los actuales emprendimientos, retirando de los sótanos de las escuelas objetos, preguntas y problemas que les exigen la producción de *enunciados verdaderos* (Koselleck, 1997) en la elaboración de representaciones y nuevos significados de la realidad histórica de la cultura material escolar del pasado.

En los discursos que tratan la arquitectura escolar, hay intentos de una aproximación entre el diálogo de los arquitectos, los que solicitan la construcción y el público que irá a ocupar ese espacio como personajes intervinientes en el lenguaje empleado en el edificio. Para tanto son necesarias fuentes que no siempre son de fácil acceso a la investigación. Entre ellas podemos destacar los contratos de construcción, generalmente depositados en las oficinas de arquitectura y construcción civil responsables de las obras de arquitectura. Difícilmente copias de esos contratos sean encontrados en las secciones de informes de los inspectores, directores generales, superintendentes y secretarios de educación, así como en los informes de los secretarios de obras públicas que hacen referencia a la construcción o reforma de predios públicos para fines educativos. Sin embargo, en las secretarias de patrimonio estatal son mayores las posibilidades de encontrarse con dossiers que describen, a su modo, informaciones pertinentes y necesarias a este tipo de investigación como escrituras, contratos, recibos de constructores, fotografías del predio y su entorno, informes de visitas de

ingenieros, plantas de situación, plantas del edificio y dibujos de su fachada.

Es importante recordar que cuanto mayor sea la importancia del edificio escolar para la memoria de la ciudad, mayores serán las posibilidades de encontrarse dossiers subsidiados por un conjunto de documentos que retratan la cronología de su existencia, ocupando al investigador fragmentarlos para extraer aquello relevante que explique la experiencia de dicha construcción. En el caso que estuvieran en un proceso de reconocimiento del valor histórico por los poderes públicos (municipales, estatales o federales) las oportunidades se tornarían mayores. Sin embargo, esta misma preocupación no es encontrada en el resto de los predios escolares localizados fuera de los focos de atención de una ciudad ideal, distanciadas y olvidadas por el discurso modernizador que desconsidera su existencia e importancia.

Todavía no tenemos profundas investigaciones que promuevan estudios comparativos entre las realidades históricas próximas o distantes entre sí, pero que permiten establecer vínculos de origen común o disonante de estéticas y gramáticas espaciales. También como es tímido el estudio de las biografías de los arquitectos, que en su vida profesional contribuyeron de algún modo para el escenario educacional al participar de la concepción y construcción de edificios escolares.

Es aquí que podemos citar el trabajo de la arquitecta Carvalho (2000) sobre Ramos de Azevedo, que se inclinó hacia la vida de ese arquitecto e ingeniero paulista demostrando su carácter innovador. La autora se preocupó en presentar el escenario de arquitecturas y teorías europeas del siglo XX, Al final, ella presenta como consideraciones finales que ese personaje concretó una arquitectura en armonía con un mundo cosmopolita y moderno, en el cual transitó de forma competente en relación a los temas que le fueron asignando, hospitales, escuelas, laboratorios, cuarteles, cementerios,

mataderos, oficinas gubernamentales, residencias, deseando que los edificios y espacios urbanos que proyectó expresaran y modelaran la nueva ciudad del siglo XX.

En ese mismo camino, Reis Filho (2005) presenta al arquitecto francés Victor Dubugras, uno de los más importantes arquitectos que trabajaron en San Pablo en la última década del siglo XIX y principios del siglo XX. El autor analiza el carácter innovador de Dubugras al utilizar asimetrías que contradecían las órdenes arquitectónicas al proyectar edificios destinados a los grupos escolares del interior paulista, como ser los de las ciudades de Botucatu, Itapira y Mogi Mirim.

A diferencia de Ramos de Azevedo, que se identificaba con el eclecticismo, el carácter neomedievalista de Dubugras estuvo presente en varias de sus obras, pero fueron las características técnicas y de lenguaje, como consecuencia de un proceso continuo y complejo de maduración que incluyó una gran preocupación con la racionalidad y la experimentación de materiales y soluciones plásticas innovadoras en los procesos constructivos que marcaron la biografía de este precursor de la arquitectura moderna en Brasil.

Una tercera investigación a partir de la mirada que se coloca sobre los personajes que contribuyeron para un mayor interés por el tema de la arquitectura escolar es la de Dórea (2003). Como resultado de su tesis de doctorado en educación, en su análisis se preocupó en abordar la importancia que la organización del espacio escolar ocupó en la obra del educador Anísio Teixeira, específicamente cuando él estuvo al frente al Directorio de Instrucción Pública del Distrito Federal (1931-1935). La autora defiende, con bastante propiedad, cómo la producción intelectual de ese pensador influenció su política de edificaciones escolares. Fue también por la arquitectura que Anísio buscó expresar el significado de la educación que se deseaba implantar con su reforma: un proyecto de renovación cultural por la educación.

Los proyectos intelectuales de los arquitectos publicados como escritos y tratados traducen un repertorio de ideas que intentan explicar su objetivo; es otra ventana de investigación que nos aproxima a la arquitectura escolar. En ese contexto es posible encontrarse con críticas del propio campo a su oficio, algunas con una extrema preocupación y afán de argumentos históricos, otras dirigidas a los aspectos técnicos descriptivos del arte de organizar el espacio. Prestando atención a las publicaciones de los recientes tratados de arquitectura, considerando que el primero del que se tiene registro es del romano Marcus Vitruvius Pollio, en el siglo I antes de nuestra era, hay muchos buenos ejemplos que nos ayudan a entender las motivaciones, puntos de vista y objetivos que estaban implicados, tales como Le Corbusier (1989), Gropius (1925), Giedion (1941), Rossi (1966) y Venturi (1966). En esos registros, los autores atribuyen gran importancia a la difusión de sus ideas cuando exponen investigaciones y especulaciones que oscilan entre la crítica a la arquitectura y la libertad creativa. En algunos casos, las tipologías estéticas ayudan al lector a situarse en un plano explicativo; en otros, ella es dejada de lado, dando lugar a una narrativa simbólica de las representaciones arquitectónicas.

Así, desde el punto de vista de la investigación histórica, esos tratados, cuando son problematizados, proporcionan explicaciones de cuestiones derivadas de los procesos de urbanización en las cuales la arquitectura escolar toma forma y función civilizadora en la configuración de la ciudad moderna. Es significativa también la importancia de los tratados de arquitectura por permitirnos una aproximación a los límites y potencialidades de la acción de los arquitectos al establecer vínculos con diferentes realidades históricas que testimoniaron propuestas de programas que transformarían la organización urbana por cuestiones políticas, ideológicas y culturales. Al establecer ese paralelismo entre el arte

de construir y la historia del pensamiento escolar, se coloca para la investigación la necesidad de análisis que consideren las teorías y los modelos arquitectónicos defendidos en los tratados, como instrumentos que orientan las controversias estéticas y tradiciones políticas de su tiempo.

El estudio de esos tratados y su relación con el espacio urbano a lo largo de la historia pretende comprender los dilemas de la transformación del paisaje urbano bajo la mirada del arquitecto. Mismo atento a ese lenguaje, cabe señalar que no siempre ella traduce con la nitidez deseada las estructuras espaciales y las cualidades estéticas del edificio escolar, cabiendo por lo tanto la profundización interpretativa de aspectos que valoran una psicología de la percepción de esa arquitectura, haciendo frente a como ella se revela de forma creativa, sin restringirse apenas al estudio de las formas y sí en sus contenidos.

De esta forma, se torna interesante comparar cómo los edificios escolares dialogan con las plazas, avenidas, residencias, los monumentos y otras construcciones urbanas. Para encerrar esta proposición sobre la importancia de los tratados, cabe resaltar la premisa de Giedion acerca de la relación del historiador con su época, en especial el historiador de la arquitectura, que no debe descuidarse de las concepciones contemporáneas. Así, persuadidos por el espíritu de su propia época, estará apto para entender los aspectos del pasado desapercibidos por las generaciones anteriores. Aprendemos con el oficio de historiador que la historia no es estática, sino dinámica: cada generación descubre nuevos aspectos y ninguna es dotada del privilegio de comprender una obra de arte en todas sus facetas.

El levantamiento y organización de las fuentes que escapan del relato, seguidos por lecturas y análisis, son los primeros pasos que conducen a la explicación, resultado de la construcción del objeto de estudio que toma forma en la ela-

boración de preguntas y por las opciones de procedimientos de análisis (Giedion, 1941: 29).

Finalmente, como desafío, pienso en una semiología de la arquitectura escolar que se alía a los demás desafíos impuestos a la investigación en la historia de la educación que, de contar con reglas académicas cada vez más refinadas, la lleve a adquirir mejoras y diálogos interdisciplinarios más maduros. Aislar, por lo tanto, el predio escolar de su entorno socio-histórico-educativo, es reducir las innúmeras posibilidades interpretativas de su realidad. Si bien en la historiografía brasilera los focos de las investigaciones que señalan una amplitud y profundización teórica sobre el tema aún son vagos, no quiere decir que los códigos y los valores que identifican el lenguaje arquitectónico escolar no existan y que el conjunto de fuentes haya desaparecido o perdido.

Bibliografía

Bencostta, M. L. (2010). Cândido de Abreu: projetos do primeiro urbanista da cidade de Curitiba do início do século XX. *Revista Brasileira de História*, núm. 36, vol. 73, pp. 231-254.

Bencostta, M. L. y Vidal, D. (2010). A historiografia da educação paranaense no cenário da história da educação brasileira: 10 anos de pesquisa na Universidade Federal do Paraná (1999-2008). *Educar em Revista*, núm. 38, pp. 295-315.

Dórea, C. R. D. (2003). *Anísio Teixeira e a arquiteturaescolar: Planejamento escolas, construindo sonhos*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política, Sociedade. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Giedion, S. (1941). *Space, Time and Architecture. The Growth of A New Tradition*. Cambridge, Harvard University Press.

Gropius, W. (1969). *Apollon dans la démocratie: la nouvelle architecture et le Bauhaus*. Bruxelles, La Connaissance.

Koselleck, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Paris, Gallimard - Le Seuil.

Le Corbusier (1989). *Versune achitecture*. Flammarion.

Levi, G. (1998). Comportamentos, recursos, processos: antes da "revolução" do consumo. Revel, J., *Jogo de escalas. A experiência da microanálise*, pp. 203-224. Rio de Janeiro, Getulio Vargas.

Reis Filho, N. G. (2005). *Victor Dubugras: Precursor da Arquitetura Moderna na América Latina*. São Paulo, EDUSP.

Rossi, A. (1966). *L'architettura della città*. Padova, Marsilio.

Venturini, R. (1966). *Complexity and contradiction in Architecture*. New York, The Museum of Modern Art.

Wolff de Carvalho, M. C. (2000). *Ramos de Azevedo*. São Paulo, Edusp.

Parte II
Perspectivas comparadas y escalas espaciales en la historia de la educación

Capítulo 5

Lo local, lo global y el persistente Leviatán

Las escalas en la historia de la educación

Ariadna Acevedo Rodrigo

La elección de una escala para escribir la historia nunca es inocente. Pero no siempre los historiadores nos hemos planteado a fondo qué implica para el tratamiento de nuestro objeto de estudio. Desde el siglo XIX y durante el XX las humanidades y ciencias sociales estuvieron fuertemente unidas a la idea de Estado nación. En la historia y la sociología con frecuencia se dio por sentado que la unidad de análisis debían ser los Estados y las sociedades nacionales en los que vivían sus practicantes, abonando la premisa de que la forma natural y necesaria de la sociedad moderna era el Estado nación: el llamado "nacionalismo metodológico".[1] Entre los historiadores, el acoplamiento entre disciplina y Estado nación fue aún más fuerte que en la sociología; mientras que esta última aspiraba a la universalidad, la historia se legitimaba en la particularidad. Los historiadores no necesaria-

1 Para una discusión sobre la relación entre nacionalismo, universalismo y teoría social, incluyendo una crítica incisiva a las críticas al "nacionalismo metodológico", *cfr*. Chernilo (2010: 9-25 y 2011: 82-137).

mente escribían historias comprehensivas del conjunto de la nación, pero sí concebían sus preguntas y respuestas con una lógica específica: la de señalar las diferencias percibidas entre Estados naciones y la relativa homogeneidad en su interior.[2] Por su parte, el relato habitual de las historiografías educativas nacionales reafirmó la idea del Estado nación como constructor de la escuela pública moderna (Rockwell y Roldán, 2013: 1-2).

En las últimas décadas este asunto se ha convertido en objeto de crítica. Así, la adopción de una escala subnacional, ya sea que se le llame historia local o regional, ha tomado renovados bríos. Con entusiasmo en Estados Unidos, Alemania o el Reino Unido, y de forma más pausada en otros países, los historiadores se han unido a alguna de las formas de historia supranacional, que buscan superar, además, el eurocentrismo de la vieja historia universal, con denominaciones como historia mundial, global o trasnacional; o historia conectada, "enredada" (*entangled*), o *croisée*, todas las cuales pueden tener un aire de familia con la más antigua historia comparada, si bien frecuentemente buscan diferenciarse de ella.[3] Todas estas formas de hacer historia plantean retos a la historia nacional. Frente a la premisa de homogeneidad nacional, las historias subnacionales (que por simplificar en adelante llamaré simplemente "historia *local*") han mostrado la heterogeneidad interna. Frente al énfasis en las diferencias entre fronteras nacionales, las historias supranacionales (a las que por abreviar me referiré como "historia *global*") se han centrado en las similitudes. Con estas perspectivas, la idea de un Estado nación que unilateralmente diseña e impone la escuela pública moderna se ve cuestionada al mostrarse la

2 Para una sintética reflexión del peso del nacionalismo metodológico desde el punto de vista de la historiografía, y en diálogo con la historia global, *cfr*. Kocka (2012: 2).

3 Síntesis de las variedades de historia supranacional, pensadas desde la historia de la educación, pueden encontrarse en Roldán (2013) y Fuchs (2014).

participación de una diversidad de actores, cuyas acciones y ámbitos pueden romper con las dicotomías habituales de Estado *versus* sociedad; público *versus* privado; nacional *versus* extranjero.

Así pues, el otrora temido monstruo del Leviatán, metáfora del Estado desde que Thomas Hobbes lo invocara en el siglo XVII, a día de hoy ha sido señalado y atacado en su forma de Estado nación de los siglos XIX y XX. Sin embargo, lejos de desaparecer, ya sea que esté adelgazado o no tanto, el Leviatán parece seguir muy presente.[4] Aquí propondré que las historias local y global han acertado al cuestionar la idea de un Estado nación cosificado o reificado, es decir, visto como actor unívoco, homogéneo en su interior y frecuentemente exagerada la racionalidad y alcance de su poder e impacto.[5] Sin embargo, argumentaré también que, si las perspectivas local y global sobreestiman su propia fuerza y autonomía, así como la supuesta debilidad actual de la historia apegada al Estado nación, podrían repetir dos características típicas de esa misma historia nacionalista que critican: la reificación de las particularidades, y el enfoque en las élites como protagonistas de la historia.

4 Buena parte de las reflexiones recientes sobre globalización han criticado el exagerado énfasis en la pérdida de poder y "adelgazamiento" del Estado, anotando cómo la relación entre Estado y globalización no es siempre un juego de suma cero donde lo que gane la segunda forzosamente lo pierde el primero; y señalando viejos y nuevos ámbitos de acción del Estado en el contexto de desterritorialización, desnacionalización y desestatalización, véanse, por ejemplo, Sassen (2007), Monedero (2009) y Jessop (2008).

5 La bibliografía que desde finales de la década de 1970 cuestiona la existencia de una distinción inequívoca entre Estado y sociedad, o entre público y privado, es amplísima. Por citar solo dos ejemplos recientes que dialogan con estas reflexiones desde la antropología y la historia de América Latina y México, véanse Agudo y Estrada (2011) y López (2017: 35-44); y desde la historia de la educación, Rockwell y Roldán (2013).

Particularidades y élites, o de cómo la vieja lógica del Estado nación persiste

Veamos qué avances significativos han traido las historias locales y globales al reto de cuestionar a la historia nacional. Por ser yo misma parte del nacionalismo en el que crecí, y en el que se ha configurado la disciplina en la que trabajo, mis ejemplos vienen principalmente de la historiografía educativa mexicana, y me limito a los siglos XIX y XX. Sin embargo, confío en que los problemas identificados sean suficientemente generales como para contener similitudes significativas con los casos de otros países latinoamericanos, e incluso con los de otros continentes en el mismo periodo.

En la historiografía mexicana, la perspectiva subnacional ha tenido un desarrollo considerable desde finales de la década de 1960 hasta nuestros días. Lo que en México se ha llamado historia local y regional surgió a nivel profesional, al menos en parte, como resultado del desgaste de los gobiernos posrevolucionarios que, conceptualizados como "Estado", habían sido el marco central de muchas historias, incluida la de la educación. Tales gobiernos desde muy pronto combinaron desarrollo económico con dosis variables de autoritarismo, pero su déficit democrático provocó una crisis social y política más fuerte cuando en 1968 dirigieron su violencia ya no sólo contra los más débiles, sino contra los estudiantes de educación media y superior, símbolo de las clases medias emergentes y sector con una mayor capacidad de visibilización nacional e internacional de sus protestas. Es después de 1968 que se vuelve notoria una producción de historia y ciencias sociales revisionista, es decir, abiertamente crítica con el autoritarismo y centralismo, especialmente del gobierno federal pero también de los estatales. Esta tendencia, probablemente también influida por procesos trasnacio-

nales de crisis hegemónica de los Estados nación,[6] favoreció el florecimiento de una historia local y regional que no solo miró fuera de la capital del país, sino que contribuyó a dejar de concebir la historia de la ciudad de México como historia de la nación. Sin embargo, en su demonización de las autoridades superiores, la historiografía revisionista tendió a dar agencia a las élites y ver al "pueblo" como mera víctima del poder. Sería a partir de la década de los ochenta que la historia subnacional tomaría un giro posrevisionista (definido por algunos como "neopopulista") recuperando el papel en la historia de una diversidad de actores provenientes de sectores subordinados (campesinos, indígenas, mujeres) lo que, a su vez, permitió cuestionar de manera más profunda la idea maniquea de un Estado demonizado y completamente separado del pueblo bueno y oprimido.[7]

En la historiografía educativa esta perspectiva permitió cuestionar la existencia de fronteras claras y definitivas entre Estado y sociedad y desagregar cada uno de sus componentes al examinar con detalle, a través de las escuelas, y especialmente de sus conflictos, las relaciones entre los distintos niveles de gobierno: federal, estatal, municipal; y entre los ciudadanos de a pie y las autoridades de los tres niveles. La escuela pública debía entonces entenderse como un espacio de negociación en el que si bien persistían desigualdades profundas, y una multitud de jerarquías que se solapaban entre sí (de región, de nivel administrativo-político, de status, clase, raza, género, etcétera), esto ya no podía verse como el resultado de una imposición unilateral de un Estado autori-

---

6 Para este tipo de hipótesis trasnacional *cfr*. Friedman (2004).

7 Para posicionamientos de la historia de la educación respecto del revisionismo y posrevisionismo, véanse las introducciones y conclusiones en Vaughan (2000), Rockwell (2007) y Civera (2008). Estas tres autoras están muy en la línea de las discusiones del influyente libro de Joseph y Nugent (1994), parte del cual fue publicado en español en 2002, y donde se cuestiona la idea de un Estado perfectamente autónomo y omnipotente, desde una perspectiva posrevisionista.

tario, puesto que el entramado de prácticas autoritarias va más allá de las distinciones Estado *versus* sociedad. Asimismo, se pudo ir más allá de un esquema determinista de reproducción social al reconocer las posibilidades, menores o mayores, según los casos, de que la escuela provea herramientas o espacios que favorezcan la lucha por la igualdad y el bien público. No fue poco lo que se consiguió con esta historiografía al descentrar en buena medida al Estado, al tiempo que se daba un papel en la historia a actores múltiples, especialmente los provenientes de sectores subordinados.

En cuanto a la escala supranacional, a pesar del creciente interés, en México, e incluso en América Latina la producción sigue siendo escasa. Quizá la tendencia más clara, más allá de la publicación de libros individuales y colectivos sobre la historia "latinoamericana", ha sido la producción de libros coordinados en los que se abordan casos de distintas regiones y países y que van desde la mera yuxtaposición hasta trabajos donde hay un mayor diálogo entre casos, ya sea desde una perspectiva comparativa, o desde una propiamente global. Por esta última me refiero, para el caso de la historia de la educación, a trabajos como los de la recepción y apropiación de determinadas instituciones escolares o teorías pedagógicas, como la diseminación de la escuela lancasteriana en distintos países latinoamericanos desde principios del siglo XIX, o del pensamiento de John Dewey en países de diversos continentes en el siglo XX, en donde se estudian redes de actores trasnacionales, así como sus convergencias y divergencias.[8]

Todos estos trabajos han permitido una comprensión más completa y profunda de fenómenos que antes habían

---

8 Sobre el pensamiento de John Dewey, *cfr*. Bruno-Jofré y Schriewer (2012). Sobre la Lancasteriana, Roldán (2013). La historia de los libros de texto también se ha prestado para un enfoque global, por ejemplo, Roldán (2003) y Martínez Moctezuma (2014).

sido descritos principalmente desde marcos nacionales. La mirada doble y simultánea a los parecidos y las diferencias es crucial para evitar que este tipo de historias se conviertan en meras compensadoras del problema de enfatizar la particularidad nacional, dedicándose exclusivamente a señalar las convergencias a través de las fronteras. Si, por ejemplo, además de señalar las prácticas comunes de las lancasterianas de distintas latitudes, se examinan también las apropiaciones que hicieron las recién nacidas naciones latinoamericanas desde ideologías igualitaristas y republicanas, pensando en una escuela para todos los menores sin distinción, esto nos permite apreciar las divergencias respecto del modelo lancasteriano surgido originalmente en el diálogo y el conflicto colonial entre la Gran Bretaña y la India, así como en la preocupación británica de disciplinar a sus propias clases obreras. Quizá, lo que podríamos aspirar a obtener de la historia global,en la doble mirada a las similitudes y diferencias trasnacionales, sea un universalismo distinto del "universalismo abstracto que ve en lo particular la mera aplicación, derivación o ejemplificación" del proceso global, al mismo tiempo que una comprensión de lo particular que no se cierre a lo universal (Chernilo, 2011: 86).

Hasta aquí las ventajas; veamos ahora la persistencia de ciertas premisas típicas de la historia nacionalista o naturalizadora del Estado nación. En el caso de la historia local ha sido habitual la entronización de las particularidades como objeto privilegiado de estudio; éstas se justifican en su diferencia y, con ello, son valiosas por sí mismas. No cabe duda que, frente a la mirada y acción homogeneizadoras del nacionalismo, la historia local o regional hizo un aporte al conocimiento (además de frecuentemente sentirse portadora de cierta superioridad moral) al mostrar una diversidad soslayada, o incluso negada o atacada. Sin embargo, es im-

portante también reconocer que el valor que se dio a lo distintivo, diferente, específico, peculiar, o incluso lo único e irrepetible, ha menospreciado en ocasiones las similitudes, presentando una imagen sesgada. Además, irónicamente, ha reproducido la misma lógica que siguieron los Estados nación en formación al buscar distinguirse de otros Estados en el concierto de naciones: era necesario destacar (o rescatar), defender y celebrar lo particular. Parece entonces que nos encontramos con un nacionalismo intercultural, multicultural o respetuoso de la diversidad cultural, que no cambia de principio sino tan solo de escala: las particularidades importantes ya no son las que distinguen una nación de otra, sino las intra-nacionales y esa diversidad hacia adentro (y ya no hacia fuera) es lo que hace valioso al Estado nación.

El subtexto de muchas de estas historias locales e incluso de algunas trasnacionales que se refieren a una región particular (por ejemplo "latinoamérica" o "hispanoamérica"), cuando no su motivación o justificación explícita, es también que lo particular es lo auténtico y valioso. Quizá la manera en que el nacionalismo asoció diferencia o particularidad con constitución de una nación autónoma, soberana, independiente, que debía tener un Estado y ser reconocida por otros Estados, forjó un lazo entre particularidad y emancipación que aún resuena, aunque sea implícitamente, en las historias subnacionales. Quizá la historiografía de la educación de campesinos e indígenas en México sea uno de los ejemplos en donde esta operación parece clara. Resulta notorio cómo los historiadores en la actualidad reproducen, sin tomar distancia, el discurso forjado por los gobiernos revolucionarios de 1920-1940 de que la escuela que busca adaptarse a las particularidades del entorno siempre es mejor que la que no lo hace; en el caso de los campesinos, convirtiéndo-

se en escuela rural.[9] Para el caso indígena, esta especifidad del entorno que la escuela debe reproducir es vista desde las últimas décadas del siglo XX como respeto a la diversidad, como parte de un discurso inter o multi-cultural. La especificidad es asociada a la emancipación, como ocurría en el discurso nacionalista, sólo que esta vez refiriéndose a las peculiaridades de las diferentes etnias al interior de la nación.

El problema con convertir lo particular en lo más valioso, dando por sentado que así es, es que entonces es fácil deslizarse hacia definiciones idealizadas y fijas de lo particular, y hacia la imposición de criterios de autenticidad, que establecen jerarquías o exclusiones, y que corren el riesgo de cerrarse a lo universal (Chernilo, 2011: 86).

En la historia global, puesto que lo que la distingue respecto de la nacional es precisamente señalar convergencias trasnacionales, se corre en principio menos riesgo de sobreenfatizar o naturalizar particularidades, pero es necesario, aún así, estar alerta.[10] Además, para el caso de la historia de la educación con perspectiva global, hasta ahora ha habido una notable tendencia a reproducir otra característica clásica de la historia nacional más tradicional: dar por sentado que las élites son las protagonistas de los procesos a estudiar, en detrimento de una mirada más amplia a una mayor diversidad de actores, así como de un examen más detallado de la posición de las élites.

Si bien algunas historias trasnacionales incluyen actores de clases bajas o posiciones subordinadas, y viejas historias,

---

9 *Cfr.* por ejemplo González Pérez y López (2009: 13-17). Para una mirada alternativa a la relación entre escuela y entorno (que hasta ahora no ha tenido impacto en la historiografía mexicana), *cfr.* Masschelein y Simons (2014).

10 Nótese que mucha historia global está en diálogo con los estudios subalternos. Ello le ayuda a luchar contra el universalismo abstracto y eurocentrismo, pero no necesariamente la inocula a posibles reificaciones de la particularidad subalterna. Para críticas en este sentido véanse Chernilo (2011: 40-42) y Chibber (2013).

como la de la esclavitud, han conseguido aportar tanto a perspectivas trasnacionales como a la historia de los sujetos subordinados, hasta ahora en la historia global de la educación parece que ha sido más fácil enfocarse en las élites de educadores que diseñaron e implementaron políticas e instituciones como agentes de iglesias, Estados o asociaciones civiles. No suelen estas investigaciones hablar de la recepción de políticas e instituciones educativas, lo cual daría pie a incorporar una mayor diversidad de actores. Las historias de la educación primaria y secundaria en zonas fronterizas en el siglo XX, que ya empiezan a aparecer, son un ejemplo de cómo podrían incluirse estudiantes y padres de clase trabajadora, y pensarse convergencias y divergencias a través de las fronteras, ya no solo desde la mirada del historiador global sino de la de los propios actores: ¿cómo construyen ellos similitudes y diferencias? (Marak, 2009). Por otra parte, en comparación con las investigaciones en las que son centrales las redes trasnacionales de educadores, son menos los trabajos que miran a personajes algo más bajos en la jerarquía, como los estudiantes universitarios, si bien éstos ya también empiezan a tener sus historias globales.[11] Y más allá de las clases medias o altas, y de las clases bajas en ascenso, a las que pertenecen los universitarios, ¿qué proyectos podemos imaginar donde haya una mayor presencia de actores que no son élites consolidadas o en formación?

La manera en que el discurso sobre la globalización responde a determinada clase intelectual, y cómo de ese hecho derivan algunas de las limitaciones de los estudios sobre lo global, ya ha sido discutida en el campo de la antropología.[12] Sin embargo, la misma historia global que normalmente está

11 Un ejemplo es Klimke (2010) sobre las conexiones entre estudiantes alemanes y estadounidenses, y sus respectivos movimientos.

12 Por décadas, los trabajos de Friedman han insistido en este punto. *Cfr*. por ejemplo Friedman (1999).

preocupada por el eurocentrismo, no parece haber estado igualmente preocupada por el sesgo de enfocarse preferente o exclusivamente en una élite inserta en redes globales, normalmente con capacidad para viajar; o de celebrar el cruce de fronteras nacionales y culturales. ¿Podría cambiar pronto esta situación? Quizá. Así parece sugerirlo la muy reciente reflexión de Adelman (2017), un latinoamericanista y entusiasta promotor de la historia global en Princeton, que en la era de LePen, el Brexit y Donald Trump lanza una mirada autocrítica, señalando que el apasionado cosmopolitismo de la historia global impidió a los historiadores ver a todos aquellos que no estaban insertos de manera favorable en las redes globales; e hizo que perdieran contacto con las historias de resentimiento y pérdida de los lazos locales de los que ahora se han convertido en "tribalistas". Para Adelman, "es dificil no concluir que la historia global es otra invención 'anglosférica' para integrar al Otro en una narrativa cosmopolita en nuestros propios términos o en nuestra lengua. Un poco como en la economía mundial más amplia".[13]

El cuestionamiento de la historia global desde la difícil política del presente también ha aparecido en la historia de la educación. La mexicana Civera (2017) ha lanzado una mirada crítica a los procesos de internacionalización actual, poniendo en el centro de la discusión a los migrantes que, como dijo el antropólogo Friedman (1999: 397) ya hace tiempo, no pueden celebrar los cruces de fronteras como lo hacen los estudiosos entusiastas de la globalización y lo híbrido, porque para ellos es una cuestión de vida o muerte. Si para Adelman la fiesta cosmopolita se acabó; para Civera y Friedman en realidad nunca existió motivo de celebración. Desconozco si mi selección de estos tres autores puede ser representativa o premonitoria de lo que está por venir, pero si lo fuera, me

13 Mi traducción.

parece que tendría que dar paso a una mirada global menos ingenua y quizá, también, menos elitista.

Diálogos necesarios

En suma, lo que he querido decir aquí es que la historia local haría bien de aprender de la global, y la global de la local. Un sano interés por lo universal, no en su versión abstracta que tan habitual fue a una ciencia social eurocéntrica, sino en una versión concreta y situada, podría ayudar a la historia local a romper con las reificaciones y esencialismos de la particularidad. La indagación sistemática de las jerarquías entre distintos actores, y no solo las de raza y género, sino también las de clase, sin duda enriquecería la perspectiva global. Ambas se beneficiarían además de las reflexiones sobre el Estado que se han dado en las últimas décadas si se deciden a ver lo local, el Estado y lo global no como mutuamente excluyentes, sino como espacios o procesos de fronteras porosas. Más que dedicarnos a trazar nuevas líneas limítrofes (cosa que la hiperespecialización de la academia favorece), hace falta preguntarnos con más frecuencia quiénes, cómo y cuando deciden si un actor, institución o proceso es local, estatal o global.

Bibliografía

Adelman, J. (2017). What is Global History Now?, *Aeon*, 2 de marzo. En línea: <https://aeon.co/essays/is-global-history-still-possible-or-has-it-had-its-moment> (consulta: 03-09-2017).

Agudo Sanchíz, A. y Estrada Saavedra, M. (eds.) (2011). *Transformaciones del Estado en los márgenes de Latinoamérica. Imaginarios alternativos, aparatos inacabados y espacios trasnacionales*. México, El Colegio de México - Universidad Iberoamericana.

Bruno-Jofré, R. y Schriewer, J. (2012). *The Global Reception of John Dewey's Thought: Multiple Refractions Through Time and Space*. New York, Routledge.

Chernilo, D. (2010). *Nacionalismo y cosmopolitismo. Ensayos sociológicos.* Santiago de Chile, Universidad Diego Portales.

______ (2011). *La pretensión universalista de la teoría social*. Santiago de Chile, LOM.

Chibber, V. (2013). *Postcolonial Theory and the Specter of Capital*. London, Verso.

Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México, El Colegio Mexiquense.

______ (2017). Entre hoy y ayer: la historia de la educación y los procesos de internacionalización en la era global: algunas reflexiones, en Gonçalves Gondra, J., Gomes Machado, M. C. y Silva Simões, R. H. (eds.), *História da educação, matrizes interpretativas e internacionalização*. Brasil, Universidade Federal do Espírito Santo (EDUFES).

Friedman, J. (1999). Indigenous Struggles and the Discreet Charm of the Bourgeoisie. *Journal of World-Systems Research*, núm. 5, vol. 2, pp. 391-411.

______ (2004). Globalization. Nugent, D. y Vincent, J. (eds.), *A Companion to the Anthropology of Politics*, pp. 179-197. Oxford, Blackwell.

Fuchs, E. (2014). History of Education Beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Scholarship. Bagchi, B., Fuchs, E. y Rousmaniere, K. (eds.), *Connecting Histories of Education. Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post-) Colonial Education*. Nueva York - Oxford, Berghahn.

González Pérez, T. y López, O. (coords.) (2009). *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido.* Anroart, Universidad de la Laguna - Colegio de San Luis.

Jessop, R. (2008). *El futuro del Estado capitalista*. Madrid, La Catarata.

Joseph, G. y Nugent, D. (eds.) (1994). *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Durham, Duke University Press. Trad. (parte): Joseph, G. y Nugent, D. (eds.) (2002), *Aspectos cotidianos de la formación del Estado. La Revolución y la negociación del mando en el México moderno.* México, Era.

Klimke, M. (2010). *The Other Alliance. Student Protest in West Germany and The United States in the Global Sixties*. Princeton, Princeton University Press.

Kocka, J. (2012). Global History: Opportunities, Dangers, Recent Trends. *Culture and History. Digital Journal*, núm. 1, vol. 1, pp. 1-6.

López Caballero, P. (2017). *Indígenas de la nación. Etnografía histórica de la alteridad en México (Milpa Alta, siglos XVII-XXI)*. México, Fondo de Cultura Económica.

Marak, A. M. (2009). *From Many, One: Indians, Peasants, Borders, and Education in Callista Mexico, 1924-1935*. Calgary, Calgary University Press.

Martínez Moctezuma, L. (2014). Una innovación pedagógica desde Veracruz. El dictamen del texto escolar para los pequeños lectores mexicanos. Galván Lafarga, L. E. y Galindo Peláez, G. A. (coords.), *Historia de la educación en Veracruz*, pp. 291-314. México, Secretaría de Educación del Estado de Veracruz - Universidad Veracruzana.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Monedero, J. C. (2009). *Disfraces de Leviatán. El papel del Estado en la globalización neoliberal*. Madrid, Akal.

Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación pos-revolucionaria vista desde Tlaxcala*. México, Colegio de Michoacán - CIESAS - Cinvestav.

Rockwell, E. y Roldán Vera, E. (2013). State governance and civil society in education: Revisiting the relationship, *Paedagogica Historica*, núm. 49, vol. 1, pp. 1-16.

Roldán, E. (2003). *The British Book Trade and Spanish American Independence: Education and Knowledge Transmission in Transcontinental Perspective*. Ashgate, Aldershot.

Roldán, E. (2013). Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, núm. I, vol. 2, pp. 171-198.

Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires, Katz.

Vaughan, M. K. (2000). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México, Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 6

História transnacional da educação: (des)conexões entre Brasil e a *New Education Fellowship* (1920-1948)*

Diana Gonçalves Vidal

A *New Education Fellowship* (NEF) surgiu inicialmente como uma Fraternidade, criada por Beatrice Ensor em Londres, em 1915, com o objetivo de reunir pessoas que partilhassem da crença de que os problemas que ameaçavam a civilização fundavam-se nas relações interpessoais e apenas a educação de homens e mulheres para um mundo em permanente mudança poderia alterar este quadro. Em 1920, a Fraternidade publicou o primeiro exemplar do que viria a se tornar o periódico *The New Era*, naquele momento ainda denominado *Education for the New Era* e, no ano seguinte, realizou o primeiro congresso, na cidade de Calais, França. Congregando importantes educadores associados ao movimento da Educação Nova, como Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, Elizabeth Rotten, dentre outros, o evento não só deu origem à NEF, como impulsionou o surgimento de dois novos periódicos, associados à *The New Era.* Foram eles, *Pour L'Ere Nouvelle* e *Das Werdende Zeitalter,* editados por Ferrière e Rotten, respectivamente.

* A pesquisa conta com financiamento FAPESP, processo número 2015/06456-1.

Em 1936, a NEF tinha cinquenta e duas seções nacionais e grupos e a ela estavam associados vinte e dois periódicos em quinze idiomas. Na América do Sul, Argentina (1928), Equador (1930), Peru (1930), Bolívia (1936), Chile (1931), Paraguai (1932) e Uruguai (1932) tinham se unido à NEF. O Brasil iria esperar até a década seguinte para entrar na *Fellowship*. Por um breve período, de 1942 a 1948, os relatórios do escritório central da NEF incluíram o nome de Nina Celina, do Ministério da Educação e Saúde, como secretária da seção brasileira, liderada por Lourenço Filho. Nenhum periódico brasileiro, entretanto, foi associado à *Fellowship*, contrariamente ao que acontecia com os demais países, inclusive no continente americano. Na Argentina, por exemplo, a seção da NEF tinha por veículo a revista *La Obra*.

Não apenas foi tardia a criação de uma seção no Brasil, como no âmbito da historiografia da educação brasileira não existe menção à NEF, o que no mínimo suscita a curiosidade. Afinal, os anos 1930 no Brasil são considerados como os das reformas educacionais estaduais baseadas em princípios da Escola Nova. Ferrière e Decroly são autores frequentemente citados pelos trabalhos do campo e a revista *Pour L'Ere Nouvelle* é uma referência inescapável nos estudos sobre o escolanovismo brasileiro.

O objetivo deste artigo é problematizar a (des)conexão entre a NEF e o movimento da Escola Nova no Brasil. Toma a história transnacional como suporte no reconhecimento que *Fellowship* constituiu uma rede internacional e que os educadores brasileiros não estavam alheios à circulação de ideias e de pessoas no estrangeiro. Está organizado em três partes. Na primeira, discorre brevemente sobre os aportes da história transnacional da educação. A seguir, puxa os fios dessa trama, procurando evidenciar entrelaçamentos e lacunas nas relações entre NEF e escolanovismo brasileiro. Por fim, aponta novos rumos para a investigação em curso.

História transnacional da educação: uma abordagem em construção[1]

De acordo com Eckhardt Fuchs, a história transnacional pode ser, grosso modo, caracterizada como uma "história que cruza fronteiras" (2014).[2] No processo, ela redefine territórios e regimes territoriais, focando em atores não ligados ao Estado, colocando as histórias nacionais no interior de contextos internacionais e apresentando relações transnacionais, conexões e dependências (2014: 15). No entanto, o mesmo autor ressalta que ainda é pequeno o consenso sobre as abordagens teóricas, o que se agudiza no que concerne a uma história transnacional da educação (2014: 17).

A percepção é compartilhada por Bernhard Struck, Kate Ferris e Jacques Revel (2011). Segundo os autores, a história transnacional —majoritariamente desenvolvida nos Estados Unidos da América, Reino Unido, Alemanha e França— envolve iniciativas distintas como a comparação histórica, transferência cultural, circulação, conexões, sendo ao mesmo tempo uma forma moderna de história internacional (2011: 573). Afirmam:

> Todas estas ferramentas ou perspectivas demonstram a importância da interação e circulação de ideias, pessoas, instituições e tecnologias através do Estado ou das fronteiras nacionais e assim a conexão e influência mutua dos Estados, sociedades e culturas. (2011: 574)[3]

1 A discussão foi realizada por mim recentemente no artigo Vidal (2017).

2 No original: "history that crosses boundaries".

3 No original: "All these tools or perspectives stress the importance of the interaction and circulation of ideas, people, institutions and technologies across state or national boundaries and thus the entanglement and mutual influence of states, societies and cultures".

Entretanto, como um guarda-chuva, a história transnacional não constitui um novo método, asseveram. Para eles, consiste em uma perspectiva de estudo. Tomam o cuidado, entretanto, para distinguir história transnacional da já consagrada história global. De acordo com os autores, a principal diferença repousa no enquadramento espacial. Argumentam que é possível realizar uma análise transnacional a partir de uma escala inferior ao globo, como por exemplo, uma escala regional. É justamente o "jogo de escalas" e o impacto que isso tem na prática historiográfica o que mais lhes atrai.

Para Struck, Ferris e Revel, a história transnacional permite colocar novamente em cena atores e suas agências. Possibilita a análise da multiplicidade espacial das vidas dos sujeitos e suas experiências alternando de uma microescala para um macronível, o que inclui dimensões nacionais e globais, revelando uma variedade de escalas policêntricas em interação. Por fim, destacam, favorece os deslocamentos entre as questões de grande e larga escala e os estudos de caso individuais ou de pequenos grupos em procedimentos de vai-e-vem, realçando o exercício do historiador junto às fontes primárias (2011: 577).

A definição de "fronteira" como uma zona de contato e conflito intercultural da maneira que preconizam Erik Altenbernd e Alex Young (2014) também emerge como uma discussão necessária na abordagem da história transnacional. Por um lado, coloca em relevância a importância de compreender os efeitos da construção das fronteiras nacionais para as sociedades modernas. Por outro, apaga os limites geográficos ao enfatizar a permeabilidade das trocas sociais, econômicas, políticas e culturais, embaralhando-se pontos de partida e de chegada. Nessa perspectiva, o caráter unidirecional do circuito entre centro e periferia proposto pelo paradigma da transferência fica sob suspeita. Ou, no dizer de

Noah Sobe, a história transnacional privilegia a "complexidade das conexões e entrecruzamentos" (2013: 96).

Em artigo recente publicado em *SAHE 20*, Silvina Gvirtz e eu (2015) argumentamos sobre a porosidade das fronteiras e suas propriedades de barreira e passagem, destacando a positividade dos contatos e a fecundidade de uma história da circulação de pessoas, objetos e modelos para uma compreensão histórica dos processos e sistemas educativos nas dimensões macro e micro.

A operação permite um triplo investimento e induz a uma precaução. Inicialmente propicia encontrar conexões em vários níveis entre sociedades e culturas, atravessando as delimitações das fronteiras geopolíticas. Em segundo lugar, abre a possibilidade de identificar novos problemas na medida em que se altera o alcance das lentes de observação. Por fim, acena para o cuidado em perceber os movimentos de difusão e apropriação, matizando e alargando o entendimento sobre o objeto investigado. Simultaneamente, a operação se exercita no fino tênue da narrativa histórica, na compreensão da impossível conciliação total das escalas utilizadas, na medida em que sua construção respeita regras distintas dos contextos historiográficos em que estão imersas, como afiança Paul Ricoeur (2007).

Tendo este quadro de referência em mente, debruço-me sobre a relação entre o escolanovismo brasileiro e a difusão da NEF, procurando evidenciar a maneira como se foram constituindo territórios epistemológicos e historiográficos sobre a Escola Nova no Brasil e o impacto que o procedimento teve na produção de uma memória no campo educacional.

Escola Nova no Brasil e NEF: seguindo pistas

Como explicitado anteriormente, são escassas as menções à NEF na historiografia educacional brasileira. Quando confrontados com a necessidade de associar a Escola Nova no Brasil ao movimento internacional entre 1920 e 1930, os pesquisadores brasileiros frequentemente citam a *Ligue International pour l'Éducation Nouvelle* (LIEN). De modo a assegurar esta proximidade, referem-se à viagem de Adolphe Ferrière à América Latina e às notícias sobre as reformas educacionais brasileiras publicadas em *Pour l'Ere Nouvelle*. A despeito de Ferrière nunca ter estado realmente no Brasil, posto que chegou ao Rio de Janeiro quando eclodia a Revolução de 1930, recebeu informações sobre as experiências escolanovistas enviadas ao navio por educadores brasileiros. De acordo com Marta Carvalho (2007: 278-279), foram os textos entregues a Ferrière naquela oportunidade que saíram a lume posteriormente na *Pour l'Ere Nouvelle*.

A menção a Ferrière e a *Pour l'Ere Nouvelle* chama a atenção, inicialmente porque, como já referido, o periódico foi criado durante o primeiro Congresso da NEF, em Calais, em 1921, como parte da nova rede. Em segundo lugar, porque de acordo com Joseph Coquoz (2012: 43), Ad Ferrière tinha sido encarregado de disseminar a NEF entre os países latinoamericanos, enquanto Beatrice Ensor cuidaria dos países anglófonos e Elisabeth Rotten dos germanófonos.

Ao traçar a origem da LIEN, Marta Carvalho (279) remete a Beatrice Ensor e Elisabeth Rotten, levando-nos aos fundadores da NEF, e reconta a história da criação da *Fellowship*. Outros trabalhos que mencionam a Liga Internacional no Brasil seguem perspectivas próximas ao historiar seu surgimento e nos permitem concluir que no território geográfico e epistemológico educacional brasileiro, a NEF foi sempre referida como LIEN. O procedimento promoveu o apagamento das

conexões entre o movimento internacional e o escritório central em Londres. Reforçou, entretanto, sua relação com o contexto francófono, em particular com o Instituto Jean-Jacques Rousseau, berço da *Pour l'Ere Nouvelle*, e lugar de trabalho de Ferrière, instituição, aliás, visitada por educadores brasileiros naquele período em busca de intercâmbio.

Segundo Coquoz (43), Ferrière reclamava da falta de participação dos educadores latinoamericanos nos Congressos de Locarno (1927) e Elseneur (1929). Este fato deve ter colaborado na dissociação entre o movimento internacional da Escola Nova e a NEF no ambiente brasileiro, acentuando a mediação efetuada por Ferrière. Investigando as dimensões transnacionais e nacionais do método de projetos, que identifica como originário dos Estados Unidos da América, Maria del Mar del Pozo Andrés (2009: 572) nos fornece outra pista. A autora avalia que a ausência de artigos publicados sobre a temática na *Pour l'Ére nouvelle* deve-se fundamentalmente a Ad. Ferrière e à sua dificuldade de comunicação com os educadores estadunidenses.

> A indiferença do editor, sua ignorância e falta de empatia com o método eram resultado de sua inabilidade para se comunicar com pedagogos dos Estados Unidos da América. Seu amargor ficou patente depois da tentativa em 1923 de organizar uma Conferência Mundial de Educação junto com a *American National Education Association*, cujos membros aparentemente não se incomodavam em responder suas cartas e apelos. (2009: 572)[4]

4 No original: "The editor's indifference, ignorance and lack of empathy with the method were in all likelihood a result of his inability to communicate with pedagogues from the United States. His bitterness became apparent after his attempt in 1923 to organise a World Conference on Education together with the American National Education Association, whose members apparently could not be bothered to respond to his letters and appeals".

Seguindo esta linha de argumentação, poderíamos conceber que os educadores brasileiros teriam mais familiaridade com o idioma francês que o inglês para explicar a aderência ao termo LIEN em lugar de NEF. No entanto, a hipótese não se sustenta quando percebemos a relevância do *Teachers College* da *University of Columbia* (TC/UC) para os educadores brasileiros na mesma época. Anísio Teixeira, Lucia Casassanta, Alda Loti e Isaias Alves, dentre outros, dirigiram-se ao TC/UC para aprimorar sua prática e formação. Anísio Teixeira tornou-se um caso exemplar, mas não excepcional. Recebeu o título de *Master of Arts* na instituição em 1929.

A menção aos Estados Unidos da América suscita outras indagações. A despeito do papel de Beatrice Ensor na difusão da NEF, é importante destacar que em 1932, no Congresso de Nice, John Dewey assumiu uma das vice-presidências, representando a *Progressive Education Association*, que passou a compor a seção americana da NEF. Enquanto Ensor é praticamente desconhecida no Brasil, Dewey tem sido considerado uma das personalidades chave para a Escola Nova brasileira. Em 1930, *Vida e educação* foi publicado ampliando a influência de Dewey na formação de professores no Instituto de Educação do Distrito Federal (Vidal, 2001) e Instituto de Educação de São Paulo (Rabello, 2016). Entretanto, a associação entre NEF e Dewey nunca atraiu interesse.

Coquoz (40), referindo-se a um poema escrito por Ferrière em sua visita a Montevideu em 1930, revela que o educador genebrino avaliava sua notoriedade como desigual e superficial, sentindo-se relativamente isolado do centro do movimento internacional da Escola Nova. De fato, mesmo no Instituto J-J Rousseau, Edouard Claparède e Jean Piaget demonstravam pouco interesse por seus achados científicos (Coquoz: 41). No Brasil, no entanto, Ferrière tinha um público cativo. Sete de seus livros foram traduzidos ao português entre 1920 e 1932 em edições brasileiras e portuguesas: *A es-*

cola activa (1920), *A educação autônoma* (1926), *A liberdade da criança na Escola Activa* (1928), *Transformemos a escola* (1929), *A lei biogenetica e a Escola Activa* (1929), *A escola por medida pelo molde do professor* (1931), e *A Educação na Família. Novos Problemas Educacionais* (1932).

Na mesma época, John Dewey tinha apenas três livros publicados no Brasil: *Vida e educação* (1930), *Como pensamos* (1933) e *Democracia e educação* (1936). Não se pode afirmar que Dewey era menos importante que Ferrière no contexto educacional brasileiro. Os registros da biblioteca do Instituto de Educação do Distrito Federal indicam que seis volumes de Dewey estavam disponíveis nas prateleiras em 1936, enquanto eram onze os volumes de Ferrière. No entanto, na bibliografia sugerida pelos professores da Escola de Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal, Dewey aparecia nos cursos de Psicologia da Educação, Psicologia, Leitura e Linguagem, Cálculo, Estudos Sociais, Literatura Infantil, Música e Canto e Educação Física. Já Ferrière constava apenas na bibliografia de Educação Física (Vidal, 2001).

O prestígio de Dewey na Inglaterra, entretanto, não era o mesmo que no Brasil. De acordo com Darling e Nisbet (2000), a despeito dos esforços de J. J. Findley para disseminar as ideias de Dewey no território britânico, apenas em 1960 o autor penetrou no solo inglês. Darling e Nisbet argumentam que tal se devia a diferenças entre o pensamento social de Dewey e de intelectuais britânicos. As páginas do *The New Era* revelam o mesmo, com poucas menções ao educador estadunidense.

Os vestígios parecem conduzir a pesquisa a indagar sobre as rotas seguidas pelos educadores brasileiros na construção de territórios epistemológicos, em espaços geográficos e sociedades distintas, nas redes de relações estabelecidas. Menos uma questão de idioma —familiaridade com o inglês ou

francês— o que se configura é uma disputa de significados associados ao movimento internacional da Escola Nova no que concerne às distintas denominações que assumiu, como Educação Progressiva, Educação Nova e Escola Ativa; no que tange às lideranças internacionais, como *Teachers College* (UC), Instituto J.-J. Rousseau e *Institute of Education* de Londres; aos autores/atores de referência, como Dewey, Ferrière, dentre outros.

De acordo com Eckhardt Fuchs (2007: 194), as redes sociais configuram formas específicas de governança ou de coordenação de ações. Nesse sentido, o itinerário de investigação suscita interrogar sobre os regimes de governança constituídos pelos educadores escolanovistas, seja ao que se apresentava formalmente como uma rede social —a NEF, por exemplo—; seja ao que se tramava informalmente como tal, em particular no caso brasileiro, por exemplo, o grupo de educadores que ficaram conhecidos na historiografia da educação brasileira como os *pioneiros* por sua adesão ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* —A reconstrução educacional do Brasil— Ao povo e ao governo, em 1932.

A circulação internacional de ideias e sujeitos, assim como as sínteses locais, as hibridações e apropriações constituem-se em tópicas fundamentais da pesquisa, na certeza de que não havia perfeita harmonia no campo. Ao contrário, ele foi sendo construído por meio de tensões e lutas por significados e estabelecimento de hierarquias (de ideias, educadores e instituições). Talvez seja nesses entroncamentos que possamos compreender porque, apesar da Inglaterra ter sido o berço da NEF, e do Brasil estar associado à LIEN, os educadores britânicos nunca tiveram grande influência no movimento brasileiro da Escola Nova.

Territórios epistemológicos como construções sociais

A difusão das ideias e iniciativas da Escola Nova no Brasil e entre outros países no mundo não esteve confinada à defesa de propostas e propaganda de experiências. Para isso, foi também fundamental a configuração da educação como um campo acadêmico, não restrito às Escolas Normais, mas associado à esfera universitária. De acordo com Watras (2011), o surgimento da NEF coincide com a criação de Departamentos de Educação em várias universidades no mundo. Gary McCullock (2014), por exemplo, analisa a associação do *Institute of Education* de Londres com a *University of London* em 1930 (IOE), considerando-o um centro de estudos sobre educação e meio de internacionalização da pesquisa educacional.

> Isto significava a indicação da equipe que seria capaz de se especializar em aspectos particulares da educação, como história e organização, métodos de instrução e formação, e filosofia e psicologia da educação, e se engajar na pesquisa nessas áreas. (2014: 126)

De fato, o IOE espelhou-se no modelo que vinha se constituindo no *Teachers College* da *University of Columbia*. Criado em 1923, com o apoio financeiro da *Rockefeller Foundation*, o TC/UC rapidamente cresceu em visibilidade e influência entre os anos de sua fundação e 1933/1934, quando a Fundação reduziu seu suporte (Correia, 2011: 580). Rafaela Rabelo reforça o prestígio do TC/UC e seu foco na investigação e na comparação internacionais, assim como seu investimento em atrair educadores de todos os países. Martin Lawn (2014) destaca para o caso do Reino Unido e em especial para a Escócia a referência ao TC/UC não apenas como exemplo a seguir seguido, mas como lócus de formação de parcela substancial dos educadores britânicos entre 1920 e 1930.

As observações traçadas acima nos auxiliam na compreensão de que nos anos 1920 e 1930, uma trama de relações interligava sujeitos e lugares. A NEF tecia, no formato de teia, uma intrincada rede unindo educadores de vários países do mundo, ao mesmo tempo em que entrelaçava periódicos e congressos. Produzia assim um repertório comum e partilhado sobre Escola Nova. No entanto, não se constituía no único território social e epistemológico congregado sobre problemática. Ao contrário, o TC/UC, assim como o Instituto Jean-Jacques Rousseau e o *Bureau International de l'Éducation*, ambos situados em Genebra, residência de Ferrière, apresentavam-se como em tensão/coalização, amalgamando sujeitos e significados em um campo em constituição. A afirmação é também pertinente para o Brasil. A criação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo em 1932 e 1933, respectivamente, e sua associação com as Universidades do Distrito Federal e de São Paulo, em 1935 e 1934, seguiram padrões muito próximos ao TC/UC (Vidal, 2001) e lançaram as bases de uma ciência da educação brasileira, não apenas pela criação de especialidades como pelo engajamento na pesquisa, tal qual ocorreu no IOE.

Assim, ao mesmo tempo em que participavam da NEF, em seus periódicos e congressos, educadores se organizavam em Departamentos de Educação e buscavam a chancela da universidade para as teorias educacionais: operações que retramavam as redes estabelecidas pela NEF a partir de outros condicionantes, como a própria natureza do trabalho acadêmico, e que se entrelaçavam a outros tecidos como a política institucional e, mesmo, as políticas de Estado. Ainda que não se possa desenvolver este último aspecto aqui, dado os limites deste texto, é importante ressaltar que a criação da seção brasileira da NEF se deu em 1942, durante o período ditatorial de Getúlio Vargas (1937-1945), no mesmo ano em que o Brasil aderia aos Aliados na Segunda Guerra Mundial. Foi

instalada a partir do Ministério de Educação e Saúde e teve a sua frente M.B. Lourenço Filho, educador brasileiro, conhecido como um dos *pioneiros*, mas que ficou estigmatizado na historiografia educacional por sua participação no governo autoritário do Estado Novo. Em que medida esta circunstância corroborou para o apagamento da NEF do discurso historiográfico em educação no Brasil?

Considerando o que Martin Lawn (2014) denomina de geografia e sociologia da ciência, a investigação tem procurado retraçar os roteiros internacionais de circulação de sujeitos e apropriação da Escola Nova e as tensões nacionais na constituição das comunidades de sentido e das redes. Ao mesmo tempo, tem se interrogado sobre como o movimento brasileiro consolidou problemas e desenhou procedimentos ainda presentes no debate acadêmico sobre educação e tem buscado problematizar a desconexão entre o escolanovismo no Brasil e *New Education Fellowship,* demonstrando os percursos e as hibridações produzidas no passado e a memória que ainda se projeta sobre a produção historiográfica atual.

Bibliografía

Andrés, M. del M. (2009). The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918-1939. *Paedagogica Historica*, vol. 45, núm. 4-5, pp. 561-584.

Carvalho, M. M. C. de (2007). A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière. Mignot, A. C. V. y Gondra, J. G., *Viagens pedagógicas*, pp. 277-293. São Paulo, Cortez.

Coquoz, J. (2012). Le home "chez nous" comme modèle d'attention à l'enfance, *Educació i Història*, *Revista d'Història de l'Educació*, núm. 20, julio-diciembre, pp. 27-46.

Correia, L. G. (2011). 'The right kind of education for the right individual': comparative education studies according to the Educational Yearbook of the Teachers College (1924-1944). *History of Education*, vol. 40, núm. 5, pp. 577-598.

Darling, J. y Nisbet, J. (2000). Dewey in Britain. *Studies in Philosophy and Education*, pp. 39-52.

Altenbernd, E. y Young, A. (2014). The significance of the frontier in an age of transnational history. *Settler Colonial Studies*, vol. 4, núm. 2, pp. 127-150.

Fuchs, E. (2007). Networks and the history of education. *Paedagogica Historica*, vol. 43, núm. 2, pp. 185-197.

Fuch, E. (2014). History of education beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Scholarship. Bagchi, B., Fuchs, E. y Rousmaniere, K. (eds.), *Connecting histories of education. Transnational and cross-cultural exchances in (post) colonial education*. New York - Oxford, Berghahn.

Lawn, M. (2014). Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 14, núm. 1 (34), pp. 127-144.

McCullock, G. y Clarke, F. (2014). *Paedagogica historica: International journal of the History of Education*, vol. 50, núm. 1-2, febrero-abril, pp. 123-137.

Sobe, N. (2013). Entanglement and transnationalism in the history of American education. Popkweitz, Th. (ed.), *Rethinking the history of education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 93-107.

Rabello, R. (2016). *Destinos e trajetos: Edward Lee Thorndike e John Dewey na formação matemática do professor primário no Brasil*. FEUSP, Doctorado.

Ricoeur, P. (2007). *A memória, a história e o esquecimento*. Campinhas, Unicamp.

Struck, B., Ferris, K. y Revel, J. (2011), Introduction: Space and Scale. *Transnational History. The International History Review*, vol. 33, núm. 4, pp. 573-584.

Vidal, D. G. (2001). *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista, EDUSF.

Vidal, D. G. (2017). Transnational education in the late nineteenth century: Brazil, France and Portugal connected by a school museum. *History of Education*, vol. 47, pp. 1-14.

Vidal, D. y Gvirtz, S. (2015). Historia compara de la educación entre Brasil y Argentina: alcances y limites. Arata, N. y Ayuso, M. L., *SAHE 20. La formación de una comunidad intelectua*l, pp. 156-164. Buenos Aires, SAHE.

Watras, J. (2011). The New Education Fellowship and UNESCO's programme of fundamental education. *Paedagogica historica: International journal of the History of Education*, vol. 47, núm. 1-2, febrero-abril, pp. 191-205.

Capítulo 7

Relaciones entre historia de la educación y educación comparada

Nuevas (y no tan nuevas) posibilidades para la investigación

Felicitas Acosta

Presentación

La historia de la educación y la educación comparada encuentran, desde hace algunas décadas, nuevos puntos de encuentro. Este capítulo tiene como objetivo presentar una de estas posibles articulaciones entre estas dos disciplinas del campo de la educación a través de un ejemplo de investigación. Para ello se organiza en tres partes. La primera presenta una síntesis de los cambios en el rumbo de la historia de la educación y su cruce con los estudios comparados, en particular con el concepto de *internacionalización*. En la segunda parte se desarrolla un ejemplo de investigación sobre la base de conceptos provenientes del cruce antes mencionado. La tercera parte concluye con aportes de los estudios comparados en clave de internacionalización y preguntas que dichos estudios abren a futuro.

Historia de la educación, educación comparada y estudios sobre internacionalización de la escolarización

Desde mediados del siglo XX se produjeron importantes cambios tanto en el estudio de la historia de la educación como en su enseñanza. De una historia fáctica, centrada en ideas pedagógicas o leyes educativas, se pasó a una historia de procesos.[1]

Es posible distinguir al menos tres incorporaciones de alto impacto en la disciplina que acompañaron dicho cambio. Por un lado, se incorporó la perspectiva de la historia social que permitió el estudio de los procesos sociales —en tanto formaciones socio económicas históricas— en los que el fenómeno educativo se desarrolla. Por otro lado, los aportes de Foucault y, posteriormente, la micro historia, permitieron una nueva mirada sobre el hecho educativo: una mirada parcial, táctica, meticulosa que capta irregularidades y enorme cantidad de especificidades propias de la educación (ideas y fenómenos micro institucionales) que rebalsan lo jurídico y lo político. Finalmente, la perspectiva de la historia cultural permitió enmarcar el estudio de los procesos educativos en el escenario más amplio de los sistemas de intercambio simbólico que las sociedades se dan a lo largo de su historia. Esta perspectiva se centró especialmente en la excavación del presente de la escolarización (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003).

El foco sobre la escolarización se vincula también con desarrollos más recientes, o de resurgimiento reciente, en la historia de la educación que incorporan la dimensión internacional y comparada en el estudio de los procesos de escolarización (Tröhler, Popkewitz y Labaree, 2011). Esta incorporación se produjo en diferentes escalas. En un primer

1 *Cfr*. Narodowski (1996), De Paepe (2006), Viñao (2016) y Acosta (2017).

nivel, el fenómeno de la globalización supuso una desnacionalización en el estudio de la historia. Desde la tradición de la historia global o desde la historia mundial se profundizó el estudio de procesos macro o de las conexiones globales de procesos particulares. Así, se construyeron narrativas de convergencia y divergencia entre unidades a lo largo del tiempo y el espacio con aportes de teorías sociológicas o socio-históricas como la teoría del sistema mundial, la teoría de la cultura mundial, la teoría de la sociedad mundial, los estudios poscoloniales, los estudios comparados, la *histoire croissée* y teorías como el análisis de red (Vera Roldán, 2013).

En un segundo nivel, el concepto de *historia trasnacional* cobró cada vez más importancia dentro de los estudios históricos en general y de la historia de la educación en particular. A las perspectivas teóricas anteriores, se sumaron en la historia trasnacional de la educación desarrollos de la educación comparada, como los conceptos de *lending and borrowing* (Steiner-Khamsi, 2002, Philipps, 2004 y Cowen, 2006) o de uso en dicha disciplina como el de *transfer* (Sobe, 2013), la teoría sobre los lenguajes de la educación (Tröhler, 2013) y el esquema del ciclo de las normas (Vera Roldán y Fucks, 2015). Ya en los último años, se suman perspectivas vinculadas a la idea de *ensamble* para abordar este fenómeno —algunas de ellas apoyadas en los aportes de Foucault (Sobe, 2013)—. En ellas, la dimensión transnacional con foco en los fenómenos de interacción en el marco de prácticas educativas ocupa un lugar central. El marco de este tipo de estudios lo constituyen los procesos más amplios de regulación en la modernidad.

La educación comparada, en su corriente socio-histórica, promueve desde hace tiempo la *reconciliación* entre historia y comparación como una forma de analizar el encuentro entre configuraciones globales y locales (Schriewer y Kaelbe, 2010 y Novoa, 1998). La idea de transferencia de prácti-

cas así como su utilización política, esto es, la organización de sistemas educativos, se encuentra en el origen mismo de la educación comparada a mediados del siglo XIX. Por ello, estuvo atravesada desde sus comienzos por al menos cuatro grandes preocupaciones, cuyo núcleo es el problema de la transferencia: la concepción de lo escolar como una práctica transferible de un contexto a otro; la recurrencia al método comparativo como forma de validación científica de posibles transferencias; la tensión entre transferencia y entorno socio cultural; y la relación de transferencia entre el conocimiento producido a través de la comparación y el campo de la política educativa (Acosta, 2012; Acosta y Ruiz, 2017).

Centrados también en una perspectiva comparada, los estudios sobre internacionalización, *transfer*, préstamos, circulaciones e intercambios colocan el problema de la permeabilidad de los bordes o fronteras para el estudio de la escolarización. De manera más reciente, Popkewitz (2015) considera necesario pensar en los estudios trasnacionales y los estudios comparados en forma interconectada, puesto que unos se implican a otros: una historia trasnacional comparada es importante puesto que la escuela moderna representa trayectorias múltiples de la modernidad y la Ilustración y su comprensión no está atada los límites geográficos de la nación.

Al respecto, Bruno-Jofré y Thröhler (2014) alertan que el carácter global de los cambios educativos y los cambios estructurales vinculados a ellos demandan nuevas preguntas históricas. Para estos autores, la respuesta a la crisis en la historia de la educación se encuentra en la inter y transnacionalización de la investigación para desafiar así no sólo el problema moral de la historia de la educación sino también sus anteojeras nacionales. Las preguntas transnacionales son inherentes a la historia de la educación pero requieren no tanto una perspectiva de asimilación a narrativas más am-

plias sino una que indague sobre las condiciones locales de recepción, circulación e hibridización, considerando las diferencias culturales que subyacen a los procesos de construcción de las culturas escolares. Coinciden en este punto con Popkewitz (2015) quien advierte que el compromiso de una historia comparada es forzar los límites de la racionalidad occidental a través de la sensibilidad a los diversos sistemas epistemológicos. El autor también vincula esta posición con la noción de *lenguajes* y de *traducción*: estas no son copias sino articulaciones creativas que van más allá de encontrar las palabras adecuadas, suponen el desafío de comunicar los sistemas históricos, sociales y culturales de razonamiento atados a los lenguajes.

En este sentido, para Trohler (2013), la historia de la educación tiene una oportunidad en este mundo de sociedades pos nacionales, multiculturales y multilingües. Esta no empieza en el archivo o en los datos sino con preguntas que ya no pueden ser nacionales o culturalmente sesgadas. La pregunta correcta de investigación en sociedades multiculturales también debe ser multicultural: ser conscientes de las diferentes perspectivas culturales involucradas en la generación de objeto y preguntas educativas. Internacionalización (que para el autor se encuentra ligado a multiculturalismo) no es solamente un hecho social de las sociedades modernas, es también un fundamento de las preguntas de investigación modernas.

Este sintético recorrido a través de algunos de los cambios más recientes en la historia de la educación permite pensar en la convergencia actual de problemas, teorías y objetos de diferente origen. Podría decirse que la historia trasnacional confluye con un objeto teórico y empírico de origen de la educación comparada que son los procesos de transferencia en la expansión de la escolarización. En la actualidad, este objeto es reconceptualizado desde diferentes perspectivas

en la historia de la educación: la historia trasnacional, la historia trasnacional comparada, la internacionalización y los lenguajes de la educación entre otras. En todo caso, los estudios históricos sobre la internacionalización de la escolarización podrían pensarse como un objeto de convergencia. El apartado siguiente ofrece un ejemplo de investigación desde esta posición.

La perspectiva de la internacionalización de la escolarización y los orígenes de la escuela secundaria en la Argentina

La investigación refiere a la participación de dos pedagogos extranjeros en los orígenes de la escuela secundaria en la Argentina: Alberto Laroque y Amadeo Jacques. El trabajo gira en torno a la articulación de tres conceptos de la Educación comparada: internalización-internacionalización-externalización.

El concepto de internacionalización, tal como lo desarrolla Schriewer (2002 y 2011), refiere al proceso de migración, de difusión y de recepción transnacional de discursos y prácticas educativas, proceso constituido históricamente en una variedad de lógicas de apropiación determinadas por estructuras culturales profundas (Caruso y Tenorth, 2011). Supone, al mismo tiempo, la difusión global de guiones educativos estandarizados transnacionalmente y la persistencia de varias redes de interrelación sociocultural (Schriewer, 2011).

Junto con el concepto de *internacionalización*, Schriewer ofrece el de *externalización* para explicar el desarrollo de los sistemas educativos. La noción proviene de la teoría de los sistemas autorreferenciales de Luhmann, quien señala que los sistemas educativos se perpetúan mediante referencias internas, en especial: principios generales de racionalidad científica, valores o ideologías y la organización. En tiem-

pos de cambios veloces, las referencias internas no logran justificar la introducción o persistencia de reformas dando lugar a procesos de externalización: la apertura a referencias externas como fuentes de autoridad. Este proceso muchas veces supone la disociación entre la construcción semántica particular (cada sistema educativo en cada estado nación) y la configuración de modelos que se ofrecen como ideas estimuladoras de un sistema a otro. Asimismo, las referencias a sistemas del exterior funcionan como una estrategia política para proveer un sentido adicional, peso o legitimidad a reformas que despiertan controversia en el nivel local (Steiner-Khemsi, 2011).

Finalmente, Steiner-Khemsi propone el concepto de internalización como una fase posterior a la externalización en la que se borra todo rastro de referencias externas, reintroduciéndose las autoreferencias como justificación de la política y la práctica educativas (2011).

La investigación parte de las siguientes hipótesis:

1. La configuración de la escuela secundaria en la Argentina tuvo lugar a partir de un interjuego temprano entre procesos de internacionalización y externalización de discursos y prácticas educativas.
2. Los pedagogos extranjeros que participaron de este proceso intervinieron desde posiciones internalizadas, las que fueron transferidas al proceso local (en particular en lo referente a la enseñanza general u orientada en la escuela secundaria).
3. Los pedagogos extranjeros participaron de un triple proceso como agentes de intercambio: internalización -internacionalización-externalización.

Para el análisis se propone un uso inverso de los conceptos antes señalados. Desde esta perspectiva, la configuración de

la escuela secundaria en la Argentina supuso un proceso de ensamblaje entre:

1. Discursos y prácticas internalizadas en sujetos y deslocalizadas de sus raíces históricas (no contextuales): *internalización*.
2. Circulación internacional de esos sujetos y actuación en nuevos escenarios (de Francia a la Argentina de la segunda mitad del siglo XIX): *internacionalización*.
3. Apropiación de algunos de esos discursos y prácticas de referentes extranjeros (en tanto fuente de autoridad) para la configuración local: *externalización*.

Interesa en este punto agregar un complemento a la hipótesis propuesta sobre la internalización de discursos y prácticas por parte de los pedagogos extranjeros en la Argentina: las propuestas sobre planes de estudio y formas institucionales se dieron sobre la base de un *lenguaje* —en el sentido de Thröler (2013: 27)—, un *almacén pasivo* que albergaba los términos posibles para la discusión. Dichos términos resultaron de la combinación entre las funciones históricas asignadas a las que luego fueron escuelas secundarias y los pares sobre los que se reactualizaron las funciones durante el siglo XIX:

Tabla 1. Pares de la discusión sobre enseñanza secundaria hacia fines del siglo XIX

Funciones históricas de la educación humanista	**Formas de la discusión sobre las funciones de la enseñanza secundaria (siglo XIX)**
Función de selección	Formación común / Formación diversificada
Función preparatoria	Formación general / Formación orientada
Función generalista	Formación clásica / Formación científica

Fuente: Elaboración propia.

Tal como señaláramos, una de las hipótesis de este trabajo es que los pedagogos extranjeros intervinieron desde posiciones internalizadas las que fueron transferidas al proceso local. Sin embargo, estas posiciones se enmarcaron en un lenguaje de base que albergaba los términos de la discusión sobre la enseñanza pos elemental.

Los recorridos de Larroque y Jacques permiten pensar en dos dimensiones de la circulación de sus ideas: una dimensión transnacional desde Francia a la Argentina y una dimensión intranacional, desde Buenos Aires a las provincias y viceversa.

En efecto, Larroque creó en 1849 el Colegio Republicano-Federal (luego Colegio del Plata) en Buenos Aires, llevó sus ideas al Colegio del Uruguay en 1854 convocado por Justo José de Urquiza y plasmó sus experiencias como miembro de la Comisión Nacional para la elaboración de un plan para la instrucción general y universitaria en 1865. Por su parte, Jacques tuvo a su cargo la organización del Colegio de San Miguel, en Tucumán, en donde puso en práctica buena parte

de las ideas que luego acondicionó en su dirección del Colegio Nacional de Buenos Aires, desde donde escribió sus recomendaciones para la misma comisión de la que participaba Larroque. Ambas experiencias confluyeron en un informe que sirvió de base para la posterior discusión sobre la orientación de los recientemente creados colegios nacionales.

La experiencia de Larroque

Alberto Larroque fue rector del Colegio del Uruguay entre 1854 y 1863, institución creada por Justo José de Urquiza en 1849. Ni bien recibió su cargo, Larroque realizó sendas modificaciones e inauguró lo que se conoció como la *época de oro* del colegio. Incorporó un cuerpo de profesores internacional: el inglés Jorge Clark para enseñanza mercantil junto con el francés Alejo Peyret; el ruso Estanislao Folran en geografía histórica, francés y cosmografía; los franceses Luis de Vergne (matemáticas), Alfredo Pasquier (historia y física), Luis Grimaux (historia e idiomas). Entre los nacionales: los egresados Buenaventura Ruiz de los Llanos y Federico Ibarguren (salteños ambos) en Latín; Manuel Mallada en música y director de la orquesta del colegio, y Bernardo Victorica en dibujo.

Para la elaboración del plan decía Larroque:

> No es sino después de profundas meditaciones que me he decidido a trazar este plan. He consultado las necesidades más vitales del país y los sistemas empleados con mejores resultados en los establecimientos de Europa. Tengo la esperanza de que el cuadro que someto a la aprobación del Superior Gobierno, llenará sus más elevadas aspiraciones y las exigencias de nuestra época. (al ministro Campillo en nota de marzo 25 de 1857, citado en Sagarna, 1943: 45)

Los cambios que realizó en los planes de estudio (cinco en total) ilustran la experimentación de Larroque así como las tensiones que atravesaron la orientación clásica de la enseñanza secundaria desde su configuración. Larroque resolvió el problema a través de la diferenciación interna aunque introduciendo algunos elementos de la enseñanza moderna (como química y minerología) en el último plan. La introducción de los estudios de agricultura puede interpretarse desde el entorno agrícola ganadero del colegio antes que como orientación práctica de la enseñanza. La tensión en torno del curriculum fue transferida a los estudiantes:

> Cerca de cuatrocientos jóvenes á la sombra de nuestras fecundas instituciones recogen los tesoros del saber para consagrarlos á la ventura y engrandecimiento del pais. Jamás la patria argentina ha contemplado un espectáculo tan magestuoso! En los años anteriores hemos venido á vos, Señor, con la ofrenda de nuestra gratitud y de nuestros esfuerzos en la carrera de letras. Hoy venimos solamente con el corazón henchido de entusiasmo, esperando que el tiempo madure mas los elementos de la ciencia en nuestro entendimiento, y nos depare dentro de poco la indecible dicha de cumplir con este sagrado saber.[2]

El plan de Larroque fue exitoso: estudiantes de las elites de otras provincias y de países limítrofes incrementaron la matrícula de 282 estudiantes en 1857 a 402 en 1860. El reconocimiento fue tanto nacional como internacional:

2 Saludo de los alumnos del Colegio del Uruguay al general Urquiza en el día de su santo, 9 de agosto de 1858, Archivo General de la Nación, citado en Bosch (1949: 96).

Este año, el Colejio del Uruguai, ya tan afamado, acaba de exceder al renombre que con justicia tiene conquistado. El Gobierno Nacional debe felicitarse de ver al frente del Colejio del Uruguai, al Dr. Larroque, que tan bien comprende y desempeña la noble y alta misión que le está encomendada. No ménos acreedores son á la gratitud del Gobierno, los profesores que componene el personal de catedráticos del Colejio. Ellos ayudan eficazmente á su Director, esmerándose en el ejercicio de sus respectivas funciones (...). La carrera literaria y profesional, que está exclusivamente á cargo del Sr. Director del Colejio. Dr. Larroque, comprende, entre otros estudios, el de Filosofía, Literatura y Jurisprudencia. La comisión no sabe como elogiar debidamente el exámen de esas importantes cátedras. Baste decir á V.E. que la mayoría de sus alumnos fueron aclamados y aplaudidos con merecida justicia (...) La comisión valora mui en alto aquellos resultados y confiesa que no sabe de que modo la patria podrá agradcerlos al Directors del Colejio y al cuerpo de profesores á cuyos esfuerzos son debidos. Todos se han hecho acreedores á la gratitud nacional. A su lado, con su consejo y con su enseñanza, se forman ciudadanos que algun dia han de servir eficazamente los destinos públicos, y cuya sólida instruccion les ha de hace alcanzar una posición brillante y una influencia benéfica en los destinos de estos hermosos países.[3]

El Colegio del Uruguay es considerado el primer instituto de enseñanza de la Confederación, porque el de Córdoba, antes tan celebrado, ha venido a pasar ahora a una simple escuela provincial. Anduvimos por todas las dependencias del colegio y observamos lo su-

3 Comisión examinadora de los alumnos del Colegio Nacional del Uruguai, 27 de enero de 1858 —transcripto en Sagarna (1943: 173-183)—.

ficiente para convencernos de que su organización y planes eran admirables para realizar la educación de la juventud; en verdad sus planes son idénticos a los de algunos de los institutos de nuestro país (...) las matemáticas superiores se enseñan también, lo mismo que los clásicos franceses e ingleses y en general todas las materias comprendidas en lo que llamamos "una buena educación inglesa".[4]

La experiencia de Jacques

Amadeo Jacques dirigió el *Colegio de San Miguel* en la ciudad de Tucumán entre 1858 y 1862 (el colegio se creó en 1854). Luego fue nombrado regente de estudios del *Colegio Nacional de Buenos Aires*. Cuando escribió para la Comisión, siendo rector del colegio dijo:

> Se alega, algunas veces para reclamar la especialización de la instrucción secundaria, el ejemplo de Francia y el sistema de bifurcación establecido en sus colegios. Es una interpretación errónea de lo que allí ha sucedido. La enseñanza secundaria no ha sido reformada por ser muy general, sino al contrario, por ser muy especial; o porque era, quince años ha, casi exclusivamente literaria (...). Se ha creído remediar el mal con la bifurcación, es decir, separando los estudios generales en dos secciones: la una puramente científica y práctica, la otra puramente literaria, moral e histórica. Se empieza ya a conocer el poco acierto de esta medida. Mucho mejor hubiera sido restringir los estudios literarios, sin desunirlos, y dejando a la enseñanza superior la alta

4 Thomas Page, comandante del vapor norteamericano Water Witch, en *El Nacional Argentino*, año VI, núm. 518, 21 de agosto de 1857 —citado en Bosch (1949: 46)—.

> literatura por una parte, a las escuelas especiales, por otra parte, la ciencia profundizada, con el séquito de sus aplicaciones prácticas. Así, la enseñanza secundaria hubiera conservado su verdadero carácter, que es preparar a todo sin conducir al término de nada. No imitemos a Europa en sus desaciertos mismo y aun cuando acierta, cuidemos de que las circunstancias, en medio de las cuales nosotros vivimos, son diferentes y requieren distintas medidas. (Jacques, 1945: 23)

La posición de Jacques respecto de la tensión entre enseñanza clásica y moderna indica una resolución de carácter: una sólida formación general, un "aprender a aprender" en general, que se manifiesta en que la educación secundaria sea no especializada (cuando refiere a la escuela especial da lugar a considerar que otras formas de enseñanza pos elemental podrían serlo) que incorporase, a su vez, una formación en ciencias modernas. La disputa de Jacques pareciera estar más dirigida a los estudios clásicos en su versión francesa, es decir más ligados al curriculum humanista en sentido estricto.

Jacques también tuvo éxito. Los padres pudientes de provincias vecinas enviaban sus hijos al colegio:

> Por la diligencia han llegado de Salta algunos jóvenes destinados al Colegio de San Miguel; congratulamos á los padres de familia que han tenido tan feliz inspiración, porque este colegio cuenta con un director que no lo tiene mejor ni igual ningún colegio americano. (*Eco del Norte*, núm. 174, 1859)

> Jacques tiene el sistema que mejor conviene en América: no se ocupa de llenar la cabeza de los niños con trosos de latín de Nebrija ni con silojismos escolásticos; prefiere los estudios de utilidad inmedia-

> ta sin descuidar por ello los idiomas, cuya base sea la verdad, no de convención, sino la que nazca de la naturaleza de las cosas. El sistema de enseñanza simultánea adoptado por Mr. Jacques sirve admirablemente para el desarrollo de la inteligencia temprana, con el que tendréis jóvenes que à los diez y ocho años posean conocimientos variados y de utilidad práctica, sin que con el sistema antiguo español podáis conseguir à tal edad sino jóvenes que apenas sepan un mal latín y un mal ergo, después de haber viciado su inteligencia i haberlos hastiado con las arides de conocimientos pobrísimos.[5]

En 1859 Julio llegó a Tucumán el naturalista prusiano H. Burmeister enviado por el gobierno de Prusia a estudiar la zoología de estas provincias. El gobierno aprovechó su presencia y lo nombró parte del tribunal examinador de los exámenes finales y aseguró que el colegio:

> … ocupa el rango de un Gimnasio de primera clase del Estado Prusiano; pero con la diferencia que en el establecimiento prusiano la instrucción se apoya más en los idiomas clásicos y el Colegio de Tucumán tiene por base las ciencias que llamamos Exactas.

Lo compara con los demás colegios de la Confederación Argentina: encuentra que

> no tiene el defecto, ni de aquella superficialidad brillante que se nota en los colegios que han adoptado el sistema norteamericano…, ni tampoco de aquel método escolástico, que hace tiempo, ha caído en Europa

5 Matienzo sobre el sistema de Jacques, *Eco del Norte*, 1 de enero de 1860, año V, núm. 269, p. 3

> en justo olvido y con que todavía algunos colegios de estos países están haciendo alarde.[6]

La identificación de la participación de pedagogos extranjeros permitió una mejor comprensión de:

1. La relación entre procesos globales y prácticas socioculturales particulares en la expansión de la escolarización. Es posible observar unas bases internacionales en los orígenes de la educación secundaria a través de los términos de la discusión para la enseñanza secundaria hacia el final del siglo XIX que fueron internalizados por Larroque y Jacques y traídos a la Argentina. Al mismo tiempo se aprecian estas tensiones de los términos del lenguaje en los cambios en los planes de estudio. Así, los pedagogos extranjeros no transfirieron prácticas si no más bien los términos de la discusión.
2. Los procesos de externalización que ubicaron a Larroque y Jacques como voces autorizadas pensando en la futura enseñanza secundaria: ambos fueron miembros de la comisión encargada por el gobierno nacional para diseñar un plan para la instrucción superior en 1865. El informe sirvió, estuvo en la base de la expansión de los colegios nacionales y en los términos de la discusión sobre los planes de estudio para la escuela secundaria en los siguientes cincuenta años.

6 *Eco del Norte*, 4 de agosto de 1859, año IV, núm. 226, p. 3, cuarta col. Citado en José R. Fierro, *Documentos históricos de la fundación del Colegio Nacional de Tucumán. Cincuentenario de la enseñanza secundaria*, pp. 16-19. Tucumán, Imprenta "La Argentina".

Los aportes para los estudios sobre la historia de la escolarización

En este capítulo se propuso la convegencia entre tres vectores de cambio en el estudio de la historia de la educación: el giro trasnacional, conceptos provenientes de estudios histórico comparados (sistemas de razonamiento, lenguajes de la educación) y de la educación comparada (internacionalización-externalización, transferencia). El punto en común entre estos tres se encontró en el objeto de los estudios históricos sobre la expansión de la escolarización.

A través del estudio del recorrido de las figuras extranjeras de Albeto Laroque y Amadeo Jacques se intentó dar cuenta del uso de esta convergencia en el estudio de un fenómeno particular dentro de la expansión de la escolarización: la creación de la escuela secundaria en la Argentina.

El estudio de la expansión de la escolarización supone la articulación de tres dimensiones:

- *Histórica*: herencias institucionales que se arrastran entre modelos y prácticas que dan forma a las instituciones educativas (Acosta, 2014; Tröhler y Lenz, 2015).
- *Sistémica*: dinámica sobre la que se estructuran las prácticas de escolarización, específicamente los procesos de sistematización y segmentación (Mueller, Ringer y Simon, 1992; Viñao, 2002; Acosta, 2011 y 2014).
- *De los procesos de internacionalización de la educación*: esto es, la relación entre tendencias globales y prácticas nacionales en la expansión de la escolarización (Schriewer 2002 y 2010).

Más allá de la divergencia cronológica en estos procesos en diferentes escenarios, interesa destacar que la tesis de la

generalización del fenómeno se sostiene sobre la configuración de un lenguaje de la escolarización (unos términos posibles para la percepción y discusión del fenómeno). En este sentido, según Tröhler, Popkewitz y Labaree (2011), la escolarización refiere a un conjunto de prácticas institucionales y culturales vinculadas con el armado de la sociedad a través del armado de un sujeto particular: el niño como futuro ciudadano. Forma parte de un fenómeno global de modelaje de sociedades y escuelas resultantes de la intersección entre la escolarización y la formación de los estados nacionales. Desde la perspectiva de la internacionalización, para estos autores incluye tres procesos similares: sistemas educativos estatales como condición de supervivencia de las repúblicas, crecimiento de las repúblicas en todo el mundo entre los siglos XIX y XX y expansión de la escolarización durantes dichos siglos. La asociación entre república como forma política, protestantismo reformado y educación parece haber sido la clave y el motor de este desarrollo global. Esta combinación se hizo necesaria desde el momento en que se produjo la educacionalización de los problemas sociales (Tröhler, 2017).

A pesar de sus aportes, existen ciertos riesgos en esta manera de estudiar el proceso histórico de la escolarización. En este punto se coincide con lo señalado por Vera Roldán y Fuchs (2015) respecto de la historia de la educación trasnacional: las fuentes historiográficas son en su mayoría de origen estatal-nacional, la perspectiva internacional demanda competencias lingüísticas que exceden al investigador individual, los métodos comparativos han sido criticados por el uso de unidades de análisis de naturaleza nacional pero, a su vez, los estudios de transfer han tendido a reificar conceptos (el de *cultura*, por ejemplo) conduciendo a reediciones del imperialismo conceptual.

Los estudios sobre las formas de circulación de la escolarización presentan avances y desafíos. Se nutrieron de diferentes perspectivas y conceptos que produjeron convergencias productivas a la hora de renovar los objetos de análisis y las maneras de abordarlos. Como señala el comparatista Robert Cowen (2017), no existen reglas para comprender los códigos del *as it moves it morphs*. Más bien se trataría de una forma de realizar un viaje histórico.

Bibliografía

Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *HISTEDBR*, núm. 42, pp. 3-13.

______ (2014). Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina. *Tiempo, Espacios, Educación*, vol. 1, núm. 2, pp. 23-37.

______ (2017). Enseñar historia de la educación: reflexiones en torno de una propuesta. *Revista Historia da educação*, vol. 21, núm. 52, pp. 295-311.

Acosta, F. y Ruiz, G. (2017). Revisiting comparative education in Latin America: traditions, uses, and perspectives. *Comparative Education*.

Bruno-Jofré, R. y Tröhler, D. (2014). Introduction. *Encounters on education = Encuentros sobre educación = Rencontres sur l'Éducation*, vol.15, núm. 4, pp. xiii-xvii.

Caruso, M. y Tenorh, H. (2011). Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo. Caruso, M. y Tenorh, H. (eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, pp. 13-35. Buenos Aires, Granica.

Cowen, R. (2006). Acting Comparatively upon the Educational World: Puzzles and Possibilities. *Oxford Review of Education*, núm. 32, pp. 561-573.

Cowen, R. (2017). Narrating and relating educational reform and Comparative Education. Hultqvist, E., Lindblad, S. y Popkewitz, T. (eds.), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance*, pp. 23-40. Dordrecht, Springer.

Depaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona, Octaedro.

Mueller, D., Ringer, F. y Simon, B. (comps.) (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad.

Narodowski, M. (1996). La utilización de periodizaciones macropolíticas en la Historia de la educación. Algunos problemas. Martínez Boom, A. y Narodowski, M. (comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Novoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essasi sur l'Éducation)*. Lisbonne, Educa.

Popkewitz, Th. (2013) (ed.). *Re-thinking the history of education. Transnational perspectives on its questions, methods and knowledge*. USA, Palgrave.

______ (2015). Transnational & Comparative History: Thinking About the Self and Others. *Pre conference Workshop The concept of the transnational*. ISCHE 37, Istanbul.

Popkewitz, Th., Franklin, B. y Pereyra, M. (2003) (comps.). *Historia cultural y educación*. Barcelona, Pomares.

Roldán Vera, E. (2013). Para desnacionalizar la historia de la educación. Reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 2, pp. 171-198.

Roldán Vera, E. y Fuchs, E. (2015). The concept of the transnational in the history of education. *Pre conference Workshop The concept of the transnational*. ISCHE 37, Istanbul.

Schriewer, J. (2002). Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos. En *Formación del discurso en la educación comparada*, pp. 13-40. Barcelona, Pomares -Corredor.

Schriewer, J. (2010). Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. Schriewer, J. y Kaelbe, H. (comps.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*, pp. 17-62. Barcelona, Octaedro-ICE-UB.

Schriewer, J. y Kaelbe, H. (2010) (comps.). *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*. Barcelona, Octaedro.

Steiner-Khamsi, G. (2011). La reformulación de la transferencia educative como estrategia política. Caruso, M. y Tenorh, H. (eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, pp. 215-262. Buenos Aires, Granica.

Sobe, N. (2013). Entanglement and transnationalism. Popkewitz, Th. (ed.), *Re-thinking the history of education. Transnational perspectives on its questions, methods and knowledge*. USA, Palgrave.

Tröhler, D. (2013a). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales.* Barcelona, Octaedro.

______ (2013b). Truffle Pigs, Research Questions, and Histories of Education. *Rethinking the History of Education. Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*, pp. 75-92. USA, Palgrave.

Tröhler, D., Popkewitz, Th. y Labaree, D. (2011). *Schooling and the making of the citizens in the long nineteenth century. Comparative visions*. Nueva York, Routledge.

Tröler, D. (2017). The Dignity of Protestant Souls: Protestant Trajectories in the Educationalization of the World. Paper presentado en el simposio internacional *Educationalization of social and moral issues in the western world and the "educationalization of the world": Historical dimensions through time and space*. Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política, Pontificia Universidad Católica, 1-4 de agosto.

Tröhler, D. y Lenz, Th. (2015). Trayectoria del desarrollo de la escuela moderna. Entre lo nacional y lo global: Introducción. *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global*, pp. 11-19. Barcelona, Octaedro.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata.

______ (2016). La historia de la educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 21-42.

Capítulo 8

A história da educação entre o local e o global

Experiências, dúvidas e perspectivas

Luciano Mendes de Faria Filho y Carlos Henrique de Carvalho

Introdução

Este texto tem por finalidade apresentar algumas discussões relativas às escritas da História da Educação, mais precisamente, àquelas relacionadas as possibilidades de se investigar "novos" espaços e "novos" sujeitos. Com a extensão desses olhares emergem trabalhos e investigações direcionadas a outros cenários, épocas e temáticas até então pouco privilegiadas, pois a partir daí veio à tona estudos dedicados a desvela as outras fases da constituição do sistema de instrução pública no estado, para além das análises macroestruturais (postura normalmente assumida pela chamada "historiografia tradicional").[1] Este adensamento das

1 Por ocasião da realização do I Congresso de Ensino e Pesquisa em História da Educação em Minas Gerais, em 2001, Cynthia Greive Veiga apresentou uma aprofundada e instigante reflexão sobre a historiografia da educação mineira, na qual ela se perguntava (nós perguntávamos) se seria esta uma história regional. Cynthia fundava sua reflexão em variada produção historiográfica clássica e atual, seja mineira, ou não. Concluía o texto propondo alguns pontos de reflexão sobre a importância do tema da história regional. Assim se posicionou: "Uma História da Educação regional no

pesquisas centradas em espaços "menores" decorreu em razão da formação e consolidação de grupos de pesquisas por todo país, estando esses grupos devotados à investigação de "novos" aspectos sobre a formação político-educacional, tomando como referência, os municípios, as instituições escolares (públicas e privadas), manuais pedagógicos, imprensa (especializada ou não).

Em Minas Gerais os historiadores da educação desenvolvem estudos no sentido da continuidade desta perspectiva, mas também com desdobramento das temáticas mais específicas desse espaço, as quais articulam-se às problemáticas de âmbito regional, nacional e internacional. Estas remetem para as características formativas da região, por terem como foco a história regional, a forma da organização política, as motivações para a criação das instituições escolares, bem como das disciplinas e das práticas de ensino. Ou seja, na região, como no Brasil, há um movimento de estímulo às reflexões, produção e difusão de novos conhecimentos na área da História da Educação, que abrem novos espaços aos pesquisadores, que sofrem, desfrutam, fazem, aprendem, ensinam, transformam a história da região.

Com este horizonte nosso texto procura demarcar qual foi a contribuição da historiografia mineira aos estudos histórico-educacionais brasileiros, bem como esta historiografia incorporou as "novas abordagens", os "novos objetos" e os "novos problemas" às suas pesquisas. Assim, emerge debates

---

sentido de dar visibilidade a diferenças ou continuidades de outras histórias, precisaria ser anunciada enquanto tal, produzindo elementos que possibilitassem comparações, contraposições e aproximações (...). A escrita de Histórias da Educação regionais poderia contribuir para compreendermos a lógica e construções das Histórias nacionais e Histórias gerais, ou seja, entender como que alguns temas se tornaram hegemônicos para a compreensão da educação no passado. Neste aspecto, possibilitaria o avanço na discussão a respeito dos silêncios em relação a diversos temas de educação, bem como da produção de uma certa cultura historiográfica da educação" (Veiga, 2002: 34).

em torno dos estudos relacionados ao local *versus* o global. Portanto, esta análise busca discutir em que cenário aflorou estas tendências e quais são as perspectivas atuais para o campo da história da educação no estado.

Em suma, busca-se a compreensão das aproximações/tensões entre esses dois espaços (local e global) na promoção da educação no interior da sociedade, além de tentar explicitar os interesses políticos, culturais, ideológicos, antropológicos que permearam a luta pela constituição do sistema de ensino em Minas Gerais.

A ideia de regional no Brasil: brevíssima incursão a um terreno minado!

Como todos sabemos desde há séculos a ideia de região tem sido mobilizada para ajudar no entendimento do país, seja no plano da ação política, econômica ou cultural, seja por meio do olhar que, ao longo do século XX, as chamadas ciências humanas e sociais lançaram sobre o país com o intuito de melhor conhecê-lo e de criar melhores condições para as mesmas ações políticas, econômicas e sociais citadas acima. Assim, a ação política, pelos menos desde a independência, não pode ser entendida sem que enfoquemos o a importância da ideia de regional adquire na retórica e no léxico daqueles que elaboram projetos para o Brasil.

Do mesmo modo, as propostas de ações econômicas e sociais, sobretudo no terreno do Planejamento de Estado, sempre tiveram como elemento norteador e/ou justificador a ideia das "diferentes regiões do país". Este viés, presente nas práticas sociais, acabou por ser assumido sem grandes problemas também por aqueles que se propuseram a entender criticamente o Brasil, sejam eles cientistas sociais ou não. Há, é evidente, distâncias acentuadas na forma como os "pensa-

dores sociais" brasileiro trouxeram para dentro de suas obras a questão da região como um modo de entender o país. Mas não é possível deixar de perceber que seja na forma mais clássica de um Euclides da Cunha, para quem o Brasil arcaico se articulava fortemente ao Brasil moderno, mesmo que pelo avesso, já que denunciava que o país moderno estava de "costas" para o país arcaico; seja na forma não menos clássica e muito mais refinada de um Gilberto Freire; ou, ainda, na antropologia militante de Darcy Ribeiro, em todas elas a ideia do fracionamento do país em distintas regiões é um pressuposto analítico que as obras acabam por demonstrar, reafirmar e reproduzir.

Talvez o âmbito em que a ideia de regional seja mais forte e, por isso mesmo, mais estudada e, por vezes, combatida seja no terreno da história e da crítica literárias. Neste campo, há, desde o nascimento da crítica literária no século XIX, o esforço por produzir um cânone literário brasileiro, esforço este que se volta, também, para o entendimento das distintas manifestações literárias nacionais, sendo um dos traços distintivos da mesma o critério de sua ancoragem ou abrangência regionais. Como se disse, é também neste campo de estudos que desde há muitos anos vem-se fazendo a crítica ao uso excessivamente largo e a-histórico da ideia do regional, chegando mesmo a explicitação da ideia de que a chamada literatura regional é um modo classificação cultural inventado pela crítica literária. Tal modo não estaria nem um pouco destituído de intencionalidades políticas e, pelo contrário, alimentaria, ele também, a elaboração e defesa de projetos para o Brasil.

Talvez a forma mais institucionalizada, mas também não menos problemática, de aparecimento da questão do regional no âmbito da educação escolar no Brasil seja no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e seus Centros Regionais articulados. Como nos mostram vários estudos (Xavier,

1999 y Freitas, 2001), ao institucionalizar o Centro nacional na articulação de diversos Centros Regionais, Anísio Teixeira trouxe para o centro da discussão, e da disputa, os projetos político-educacionais que desde há anos eram acalentados e praticados em diversas unidades da Federação. A dinâmica do Centro Nacional, a despeito dos esforços de Anísio, foi dada pela dinâmica dos Centros Regionais, dinâmica esta que era estabelecida por variadas formas de entender a posição do Regional na produção de um Projeto Nacional de Educação para o país. Neste caso, como nos lembra Marcos C. Freitas, talvez seja interessante lembrar que a noção de região foi convertida em "fração de temporalidade". Isso tornou-se patente em dois projetos: o de realização dos mapas culturais (verificadores do tempo histórico de cada lugar); o de estudo das cidades laboratório —exemplares de lugares-regiões "congelados" no tempo— (Freitas, 2001). Estes vários modos de mobilizar com maior ou menor tranquilidade a noção de região como forma de mobilização político-cultural e/ou como forma de entendimento do país aqui apontados são apenas uma amostra de uma de como a questão aparece nos mais diversos domínios da vida social brasileira, inclusive na educação escolar. Em quase todos eles, há o pressuposto de que a Região existe, a despeito da enorme diversidade de entendimento que seja isto e, portanto, de sua definição.

Foi sem dúvida Gilberto Freire quem deu ao regionalismo o estatuto de problema social, acadêmico e político por excelência. O "movimento regionalista" por ele organizado buscava mostrar o entrelaçamento desta várias dimensões da vida social, acima aludidas, na dinâmica histórica de constituição do Brasil. Buscava, no limite, mostrar não apenas os fundamentos não apenas histórico-geográfico, político-cultural, e socioeconômicos da Regional, mas também identificar a sua ancoragem ontológica ao chamar a atenção para a importância da experiência regional na própria cons-

tituição do humano. Afirmava, por exemplo, que nenhum ser humano realiza a sua humanidade na generalidade do Universal, mas sim na particularidade de sua experiência numa região determinada. Punha, assim, de ponta-cabeça as perspectivas que advogavam o limite imposto pela experiência particular à realização da vocação universalista do sujeito humano e fundava um plano de ação que deveria atravessar e articular todos os domínios da vida societária (Freire, 1947). Mas também ele partia do suposto da existência da região e que a dificuldade estava em defini-la e de aquilatar a sua importância na dinâmica das sociedades, notadamente da sociedade brasileira.

Se, como nos indica Cynthia Greive Veiga (2002) entendermos que a ideia de região faz parte de estratégias de mobilização política, de homogeneização cultural, de produção de identidades e, por fim, de classificação social, é preciso que nós, pesquisadores, nos aproximemos com mais cautela do mesmo. Ou, dizendo de outra forma, quando todo o léxico mobilizado para adjetivar (e, geralmente, contrapor) as distintas "regiões", tais como arcaicas/modernas, rurais/urbanas, centrais/periféricas, atrasadas/adiantadas, dentre outras, é, ele mesmo, objeto das nossas mais apaixonadas discussões, então o substantivo que elas adjetivam não pode ficar de fora de nossa inquirição.

Assim, entendemos que talvez devêssemos lidar com a noção de região não como uma realidade à qual vamos estudar, mas como o processo e o resultado de operações políticas e, porque não, acadêmicas que fundam esta mesma realidade e condicionam o modo de seu entendimento. Ou seja, a região é, ela também, uma representação e uma prática cultural por meio das quais (e nas quais) determinados fenômenos e posições são produzidos, os sujeitos são identificados e ganham visibilidade e as nossas instituições são criadas e mobilizadas para a ação social e política.

Região como unidade de análise e como posição epistemológica

As reflexões até aqui expostas não advogam, no entanto, a impossibilidade do uso da noção de região nas pesquisas em história da educação. Antes, defendem o uso crítico da mesma. Nesta perspectiva, nós pensamos que, como vários colegas têm feito, a região pode constituir-se numa boa unidade de análise em história da educação. Entretanto, talvez seja preciso perguntar mais sobre qual o sentido de mobilizar a noção de região para estudar cada objeto em particular, ou seja, seria necessário perguntar sempre e sempre: o que torna possível falar de uma história regional de um objeto particular, seja ele uma instituição, uma disciplina escolar, um movimento social ou uma política educacional? Estamos advogando que o que, em última instancia o que torna possível a realização de uma história regional é a maneira pela qual eu produzo teórica e metodologicamente o meu objeto de pesquisa. Mas também aqui, como em todo trabalho historiográfico, o regional será o resultado de minhas operações e a pertinência de sua utilização, seja como substantivo seja como adjetivo, deve ser demonstrada.

Desse modo, não seria porque estudamos Minas Gerais, ou porque nós pesquisamos uma de suas muitas "regiões" ou, sobretudo, porque investigamos uma de suas inúmeras cidades do "interior" que nós estaríamos fazendo história regional, aqui entendida como história de um objeto numa determinada região. Ou seja, apenas os critérios geográficos, políticos ou, mesmo, cultural és, se é que eles existem, não justificariam, *per si*, o nosso recorte. O objeto, a sua produção teórico-metodológica, as suas temporalidades e dinâmicas próprias, as suas relações com os demais fenômenos sociais e, por fim, as fontes mobilizadas deveriam comparecer ao *tribunal da história*, como diria E. P. Thompson, para produzir

a justificativa da possibilidade de uma tal história regional. Como vocês vêm, também aqui o regional é o produto da operação historiográfica, e não o seu pressuposto.

Se é possível, hoje, entender o regional como uma unidade de análise, não parece fácil, à primeira vista, articula-lo à noções também hoje bastante utilizadas como circularidade cultural, mediadores culturais, difusão e distinções culturais, dentre outras, pois as mesmas tornam difícil, mas não impossível, evidentemente, pensar numa especificidade regional de um determinado fenômeno educativo-escolar. Já são bastante conhecidas as reflexões de J. Revel e de um grupo de pesquisadores por ele reunidos para debater as relações entre as abordagens micro e macro sociais, reflexões estas publicadas no Brasil no livro *Jogos de escala* (Revel, 1998). Na introdução do livro Revel defende que as distintas abordagens não são excludentes e, muito menos, que existiria uma superior às outras. Pelo contrário, tais perspectivas deveriam funcionar como um jogo de escalas em relação ao fenômeno estudado, podendo inclusive ser, as escalas, conjugadas num mesmo esforço analítico.

Desse modo, que os planos local, regional, nacional e internacional, dentre outras, poderiam, também, ser entendidos como posições, como escala analítica a ser produzida, justificada e utilizada pelo pesquisador em história da educação. Assim, o regional seria uma posição, às vezes com estatuto próprio, às vezes funcionando como mediadora em relação às outras posições, no desenvolvido de nossos projetos de investigação. A pretensão não seria circunscrever um objeto a uma região e mostrar a forma como ele se realizada ali, em sua particularidade, mas qual a inteligibilidade é possível produzir para aquele fenômeno quando me disponho a "observa-lo" de determinada posição, ou escala, em sua universalidade. Também aqui o regional, ou qualquer outra posição, é processo e produto, é método e resultado de

operações epistemológicas postas em ação pelo pesquisador. Também aqui, não podemos nos furtar de justificar a escolha feita e qual o sentido emprestado à noção de regional. Também aqui, devemos explicitar as implicações do uso da noção e, sobretudo, os artifícios pelos quais estamos "inventando" a posição a que estamos chamando de regional. Do mesmo modo, não nos parece sensato advogar que os usos das noções de regional como *unidade de análise* e como *posição de análise* sejam excludentes e que não possam ser articulados. Pelo contrário, a maestria estaria justamente em conseguir articula-los e conseguir mostrar, talvez como quisesse G. Freire, que a universalidade somente se realiza na particularidade e que o estudo desta, por sua vez, é a única forma de compreendermos a universalidade da experiência humana. Não seria este, justamente, um dos maiores desafios da história da educação?

Escrever a história da educação a partir do local

Em sua análise da complexidade do estudo de dimensões locais com suas inter-relações com o nacional, Carlo Cipolla aponta algumas dificuldades ao se considerar só um aspecto dessa inter-relação, pois "o grau de instrução de qualquer sociedade, seja nacional ou regional, é o resultado de um complexo de fatores inter-relacionados. De fato, a instrução é apenas um aspecto de uma realidade sociocultural" (Cipolla, 1969: 20). Nesse sentido, uma das dificuldades que enfrentamos foi estabelecer a relação entre local e global. Há muito a historiografia considera que as realidades criadas pelas experiências da atividade humana não podem ser analisadas só numa perspectiva globalizantes, mas também segundo suas singularidades, que se manifestam, sobretudo e de forma riquíssima, no nível local. Generalizada pela co-

rrente historiográfica dos *Annales*, essa postura possibilitou, além da abertura de fronteiras interpretativas e da ampliação do campo das fontes documentais, estabelecer novos horizontes para as investigações, tais como a análise da realidade local sem perder de vista o todo da sociedade.

Assim, pensar no nascimento e na consolidação da história da educação como outro domínio da história é inseri-la e compreendê-la como resultado de um interesse maior dos historiadores nas imbricações da sociedade contemporânea e nos problemas educacionais, ao procurarem identificar e situar os impactos dos fenômenos educativos nas várias instâncias das formações sociais. Essa constatação nos possibilitou (re)pensar nos paradigmas explicativos do pensamento historiográfico ligado à educação já no fim do século xix, em especial apos a constituição dos grandes sistemas nacionais de ensino na Europa, de características liberais e que incorporaram à pedagogia os avanços científicos. Esses paradigmas ganharam novo impulso na década de 1920, com a escola dos *Annales*, que constituiu então o ponto central de renovação historiográfica para décadas posteriores, abrindo caminho à história nova, que parte de outra perspectiva do "fazer a história": interessam agora à narrativa histórica não os "grandes homens", os "grandes acontecimentos" ou as "grandes sínteses", mas os pais, as crianças, os professores, as escolas — numa palavra, um universo pouco explorado pela chamada "historiografia tradicional"—.

É na esteira dessas concepções historiográficas que afloraram novas interpretações dos fenômenos históricos, em particular daqueles relacionados com as formas educativas, exigindo que se acompanhassem sua formação, seu desenvolvimento e suas inter-relações/implicações com o Estado, a sociedade e as instâncias municipais. Noutros termos, buscam-se formas distintas de abordagem dos fenômenos educativos: sejam legais (reformas e leis educacionais), peda-

gógicos (métodos de ensino e práticas educativas), didáticos (manuais, revistas e impressos escolares em geral), instituições (arquitetura e cultura escolar). Essa "dupla genética" permite encetar interpretações sobre os movimentos contemporâneos histórico-educacionais, desenvolvidos sob forma de revolução, reforma ou resistência e constituídos por princípios inseparáveis das circunstâncias históricas.

Na trajetória dessa renovação historiográfica, pensar no "fazer da história" é antes de tudo olhar para o ofício do historiador: como este desenvolve seu trabalho nesse campo científico, como lida com "leis" da história e as "transforma" em ciência com base em fatos e personagens históricos (econômicos, políticos, sociais, educacionais, culturais etcetera) sem cair nas "armadilhas" de "produzir" narrativas generalizantes de acontecimentos do passado (próximo ou remoto).[2] Ao explicitar a conexão entre conhecimento histórico e literatura, Paul Veyne problematiza a história vista como ciência pura e objetiva; segundo ele, história e narrativa literária têm muito em comum, pois os recursos que o historiador dispõe não diferem muito daqueles disponíveis ao novelista: ambos se apropriam de personagens e eventos (factuais ou não) e os ordena e significa para envolver o leitor num mundo a que este não acede a não ser pela linguagem empregada por quem narra. Dessa forma, a subjetividade implícita na história vem à tona, revelando estratégias de seleção, organização e produção de fatos. Diz Veyne:

> A história é narrativa de acontecimentos: tudo o resto daí decorre. Dado que ela é no conjunto uma narrativa, não faz reviver, tal como o romance; o vivido tal

2 Sobre a tradição historiográfica francesa, com suas várias gerações de historiadores e múltiplas abordagens depois de 1929, quando foi fundada a Revista Annales, *cfr*. Bloch (1997), Chartier (2002), Boutier y Julia (1998), Braudel (1992), Febvre (1989) y LeGoff (1990).

> como sai das mãos do historiador não é o dos actores; é uma narração, o que permite eliminar alguns falsos problemas. Como o romance, a história selecciona, simplifica, organiza, faz resumir um século numa página e esta síntese da narrativa não é menos espontânea do que a da nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos que vivemos. (Veyne, 2008: 12)

Tais possibilidades histórico-filosóficas e teórico-metodológicas lançadas pela Nova História —em especial aquela vinculada a estudos sobre a cultura— vieram redesenhar não só as perspectivas de pesquisar e "produzir a história", mas também os próprios objetos de pesquisa ao salientar a necessidade de se proporem formas de olhar, pensar e analisar os fenômenos históricos. É o rastro desse movimento de renovação que a história da educação vai seguir, como salienta Justino Magalhães:

> No âmbito da Nova História (um movimento renovador da historiografia européia que marcou as décadas de 70 e 80 do século XX), a história da educação aberta à interdisciplinaridade, associada à sociologia, tendeu a evoluir de uma história institucional (centrada na educação como sistema, como instituição) para uma história problema aberta às relações da educação e das instituições educativas, na sua diversidade sociocultural e pedagógica, com a sociedade, pelo que a historiografia apresenta uma panóplia de conceitos e temas innovadores. (2004: 91)

Entretanto, essa forma de historiar a educação, que supõe ampliar o conceito de documento histórico e expandir os temas e o arcabouço teórico-metodológico da investigação, abre, ao mesmo tempo, um leque de inúmeras possibilida-

des de compreensão da realidade educacional. Sobre a relevância de estudos devotados à compreensão das realidades sociais segundo os modelos educativos e de escola, tendo em vista os interesses da história e da educação, sendo:

> Fundamental valorizar os trabalhos produzidos a partir das realidades e dos contextos educacionais. A compreensão histórica dos fenômenos educativos é uma condição essencial à definição de estratégias de inovação. Mas para que esta inovação seja possível é necessário renovar o campo da História da Educação. Ela não é importante apenas porque nos fornece a memória dos percursos educacionais, mas, sobretudo porque nos permite compreender que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social. (Nóvoa, 1992: 221)

Esse novo referencial levou, a princípio na França, a uma multiplicação dos estudos relativos à história local, que —como afirma Pierre Goubert— passou a ser objeto "... de monografias sobre regiões especificas [que] podem nos conduzir muito mais longe; podem servir para destruir muitas das concepções gerais que em tempos passados apareceram tão vigorosas" (1992: 51-52). Posição semelhante apresentam Marcos Silva, ao defender a importância da história local para uma compreensão mais inclusiva da história, e diversos historiadores brasileiros para os quais é nesses espaços que "[...] ocorrem experiências e vivências pelos grupos dominantes, englobando paisagens, relações pessoais, memória familiar e de grupos de convívio em etapas etárias, condição sexual, profissão, escolaridade, tradições e práticas associativas, dentre outras possibilidades" (Silva, 1992: 60-61). Portanto, no fazer histórico é

> igualmente importante a questão do significado mais amplo ou dos propósitos de uma abordagem da história vista de baixo. Os problemas ficam talvez mais bem ilustrados tomando-se por referência o trabalho dos historiadores que escrevem dentro da tradição marxista ou dentro da tradição da história britânica do trabalho. É obvio que a contribuição dos historiadores marxistas, aqui e em qualquer outra parte, tem sido enorme: na verdade, um filósofo marxista declarou que todos aqueles que escrevem a história vista de baixo, assim o fazem na sombra da conceituação marxista da história. (Sharpe, 1992: 44)

É nessa perspectiva de história vista de baixo que compreendemos o global e o local para relacionar seus aspectos particulares com aqueles tidos como parte da macro história ou história globalizante, como observam Paolo Nosella e Ester Buffa:

> As críticas às produções teóricas paradigmáticas, genéricas e a maior atenção aos aspectos singulares, específicos são expressão de um movimento metodológico mais amplo que há tempos ocorre em âmbito internacional. [...] É o dilema de quem, ao mesmo tempo, precisa definir os contornos gerais da floresta, mas também, para não torná-la abstrata e genérica, precisa conhecer a especificidade de suas árvores. [...] No entanto, por mais sedutoras que sejam essas pesquisas, não se pode permitir que a descrição pormenorizada da árvore impeça a compreensão da floresta como um todo. (Nosella; y Buffa, 1996: 19-22)

Por outro lado, ao elegermos o local como perspectiva de abordagem para a história da educação, fizemos um recorte, uma fronteira em que sociabilidades diversas em temporalidades e territorialidades variadas ganharam formas retratadas na busca de outras formas de conhecimentos.

Ao estudar uma cidadezinha da Inglaterra, Norbert Elias retratou tensões múltiplas entre seus moradores: os estabelecidos e os forasteiros —*outsiders*—, vistos como estrangeiros que não partilhavam dos valores culturais presentes entre os habitantes mais antigos; os *outsiders* eram mantidos à distância do cotidiano da comunidade tradicional porque eram excluídos de qualquer forma de participação social. Na verdade —diz Elias—, "encontrava-se nesta pequena coletividade, um tema universal, que se apresentava, por assim dizer, em miniatura" (Elias, 2000: 30). Noutros termos, estudar as relações de poder materializadas naquela localidade não impede uma projeção delas no cenário universal, mesmo que haja limitações inerentes a um estudo dessa natureza, como observa o próprio Elias:

> Estudar os aspectos de uma figuração universal no âmbito de uma pequena comunidade impõe à investigação algumas limitações óbvias. Mas também tem suas vantagens. O uso de uma pequena comunidade social como foco da investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável —microscopicamente, por assim dizer. Pode-se construir um modelo explicativo, em pequena escala, da figuração que se acredita ser universal —um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário, revisto através da inves-

> tigação de figurações correlatas em maior escala. (Elias, 2000: 20)

Nessa lógica descrita por Elias, poderíamos compreender que este estudo enfoca uma dimensão local, mas num cenário espacial e temporal mais amplo, isto é, dialoga com propostas e discussões de âmbito nacional. Com efeito, Janaína Amado esclarece que, ao se partir desse quadro teórico, "região" seria "a categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade: assim, a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula" (Amado, 1990: 13). Aqui uma interrogação se impõe: em que medida a eleição do local numa ênfase de valorização das abordagens microscópicas das relações educacionais se antagoniza ou desqualifica escolhas centradas em perspectivas macroscópicas como as relativas à história nacional? Em tempos de globalização, em que fronteiras culturais cada vez mais se deslocam numa circulação vertiginosa de ideias, valores, práticas educacionais e comportamentos, parece-nos relevante direcionar nossas análises sobre as relações entre local e global como um caminho possível à compreensão da história da educação.

Convém realçar os desafios e as possibilidades de aplicação de um diálogo muito profícuo entre história local e história global sublinhado por Jacques Revel em seus estudos sobre análise reunidos em *Microanálise e construção do social*. Segundo Revel,

> não existe, portanto, hiato, menos ainda oposição, entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular

> da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrossociais: é uma versão diferente. (Ravel, 1998: 16)

Nesses termos, podemos afirmar, então, que a ênfase na história local não se opõe à história global. O recorte sobre história local designa apenas uma delimitação temática mais ou menos inclusiva em virtude das particularidades que se queira determinar no âmbito do espaço social e temporal escolhido. A eleição da história local não diminui nem simplifica os aspectos relativos às relações sociais. No recorte local, cada detalhe adquire significado próprio, o que não se constata nas análises macroestruturais, conforme os primeiros estudos sobre a história da educação brasileira.

"Novos espaços", "novos sujeitos" na história da educação em minas gerais

As análises da história local permitem redimensionar o aparente antagonismo entre o centro e a periferia, isto é, o local e o global, ao deslocar a centralidade do problema da discussão para a apropriação de informações concernentes às relações que plasmam os grupos sociais existentes na então Uberabinha (hoje Uberlândia), em especial as materializadas por intermédio das iniciativas ligadas ao campo educacional, com particular atenção, aquelas manifestadas por personagens locais. Exemplo disso foi a atuação Honorio Guimarães[3]

3 O memorialista Tito Teixeira, Honorio Guimarães "organizou a primeira escola primária montada com todos os requisitos da reforma escolar vigente, estabelecendo uniformes escolares, criou uma banda de música infantil, montou um jornalzinho para a escola, com oficina própria, onde eram mi-

enquanto disseminador dos princípios republicanos no município.

Da mesma forma, não se pode promover o estudo isolado da realidade regional/local, desvinculado da interpretação de caráter geral, mais abrangente. Assim, o "novo escrever" a História da Educação (regional/local), não significa fazê-lo de forma isolada, mas sim articulá-lo com a História da Educação brasileira, com ênfase no regional, utilizando de documentações específicas, no caso a imprensa, para auxiliar o trabalho de compreensão da realidade mais ampla, ou seja, nacional.

Partindo desta perspectiva, podemos (re)pensar o final século XIX e início do XX, como palco para os debates sobre o papel da instrução no processo de desenvolvimento brasileiro, de consolidação da nacionalidade e criação de condições para a prática da cidadania. Atrelada à discussão sobre a centralização ou descentralização do ensino, a municipalidade brasileira será responsabilizada, ao mesmo

---

nistrados aos alunos os conhecimentos de tipográficos e instituiu o ensino militar obrigatório, com fuzis e sabres de madeira. Foi premiado com viagem à Capital do Estado, ocasião em que visitou os grupos escolares ali existentes. Durante sua permanência na Capital, teve a iniciativa e com os demais professores instalou o primeiro Congresso dos Professores Públicos Primários do Estado de Minas Gerais… Em 1912 foi nomeado diretor do Grupo Escolar de Araguari, onde se casou com a professora D. Margarida de Oliveira, sendo em 1913 nomeado diretor do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, de Uberabinha até 1920. Além de redator chefe do primeiro jornal diário de Uberabinha, MG, foi inspetor regional do ensino, sendo nomeado em fins de 1920. A sua circunscrição como inspetor de ensino cobria as cidades mineiras de Estrela do Sul, Monte Carmelo, Patrocínio, Patos de Minas e Carmo do Paranaíba. 'no desempenho de suas funções deparou-se com um dispositivo regulamentar que incompatibilizavam esposa ou parentes até o terceiro grau em função sob sua jurisdição'. Atingido no seu caso que como diretor mantinha sua esposa como professora, esta exonerou-se, e ele protestando contra tais dispositivo, foi transferido para o Grupo Escolar de Cabo Verde, abandonou o cargo e mudou-se para Belo Horizonte. Diplomado em farmácia, foi revisor do "Minas Gerais" na revolução de 30, 1º tenente do Batalhão João Pessoa, farmacêutico em Cercado de Pitangui; exerceu o cargo de professor de uma das cadeiras do 12º e depois do 10º do regimento, regeu uma escola noturno em Carlos Prestes, quando foi mandado para dirigir o Grupo Escolar de Divinópolis, reintegrado por sentença do tribunal de apelação". *Cfr.* Teixeira (1970: 223-224).

tempo que os estados, pela implementação da instrução pública em seus domínios.

Esta questão do envolvimento do município nas coisas da instrução aparece como reflexo da transmissão aos estados da responsabilidade pela instrução pública popular. No entanto, a já citada falta de orientação nacional com relação aos procedimentos instrucionais, pela ausência de determinações especificamente educacionais na Constituição federal, disseminava insegurança quanto ao conteúdo das propostas estaduais de reforma, o que acarretou tanto a heterogeneidade de resultados quanto a prática da reprodução de modelos efetuados em estados mais privilegiados. A esse respeito, e chamando a atenção para o caráter local das mudanças, observa Heladio Cesar Gonçalves Antunha:

> De fato, nessa primeira fase [da república], os acontecimentos mais salientes, as realizações mais importantes no campo do ensino primário acontecem ao nível regional e local. O Distrito Federal, mercê de sua privilegiada situação, bem como dos recursos de que dispunha o Estado de São Paulo, que passava naquele momento à liderança econômica do país, encontravam-se em melhores condições para conduzir, de maneira mais satisfatória, seus respectivos sistemas de ensino. Assim, essas duas unidades federadas organizam, desde os dias iniciais do regime, sistemas que à falta de padrões oficiais, passariam a inspirar iniciativas e mesmo a servir de modelos para diversos Estados da União. (Antunha, 1975: 81)

Em Minas Gerais essa influência será sentida quando da formulação de seu projeto de reforma da educação. Começando pela Constituição estadual, esta se debruçará com um pouco mais de atenção do que a federal sobre a

questão educacional, estabelecendo logo no parágrafo sexto do terceiro artigo que o “ensino primario será gratuito e o particular exercido livremente” (Vianna, 1911: 751). Ao Congresso estadual compete, entre outras coisas, “Promover no Estado o desenvolvimento da educação publica...” (item 27, art. 30) e “Legislar sobre instrucção primaria” (item 5, art. 31).

Voltando-se para o município, a Constituição mineira, praticamente reproduzindo o disposto no art. 68 da Constituição federal, estabelece em seu art. 8°: “O Estado institue o governo autônomo e livre dos municípios em tudo quanto respeita ao seu peculiar interesse, nos termos prescriptos por esta Constituição”. Com relação à educação, a Constituição estadual oferecerá às câmaras municipais a “livre deliberação” sobre a instrução primária, responsabilizando-as juntamente com o estado pela implementação desse ensino. Isso pode ser visto no inciso IV do art. 75, que reserva aos municípios alguns direitos que, numa realidade marcada pela descentralização de responsabilidades, soam mais como deveres:

> O orçamento municipal, que será annuo e votado em época prefixada, a policia local, a divisão districtal, a creação de empregos municipaes, *a instrucção primaria e profissional*, a desapropriação por necessidade ou utilidade do municipio e a alienação de seus bens, nos casos e pela fórma determinada em lei, são *objecto de livre deliberação das camaras municipaes*, sem dependência de aprovação de qualquer outro poder, guardadas as restricções feitas nesta Constituição. [grifos nossos] (Vianna, 1911: 758)

Essas prescrições sucintas, mas bem mais extensas e esclarecedoras do que aquelas presentes na Constituição federal,

aliadas ao conhecimento do conteúdo do decreto de reforma do ensino no Distrito Federal (Decreto 981 de 08-11-1890), nortearão os trabalhos do governo na preparação da lei estadual da instrução pública. Como resultado, será sancionada a Lei n. 41, de 3 de agosto de 1892, que "Dá nova organização á instrucção publica do Estado de Minas".[4] A respeito do conteúdo dessa lei, bem como da influência que lhe dá origem, observa João Camilo de Oliveira Tôrres:

> O importante da lei 41 é que atualiza e codifica a experiência dos bons pedagogos da Província. Nos programas, como dissemos, há o reflexo da reforma Benjamin Constant [Decreto 981 de 08/11/1890] e o seu exagerado tom enciclopédico. E, com isto, segundo as mensagens relativas aos anos subseqüentes, a lei não era posta em prática de maneira ampla. Não havia professores para ensinar tudo aquilo... (Torres, 1980: 1433)

Em termos de princípios e determinações para a educação mineira é importante chamar a atenção para alguns aspectos contidos na lei, alguns advindos da Constituição estadual e outros refletindo o Decreto de Benjamin Constant e contribuições específicas do legislativo mineiro. Entre elas, vale destacar, antes de mais nada, a existência do Conselho superior, presidido pelo secretário de educação, responsável pelos métodos, programas de ensino, regimentos, etcetera. Hierarquicamente, seguem-lhe os conselhos escolares municipais e os distritais. Para fiscalização do andamento das escolas no estado foram criados os inspetores ambulantes. O ensino primário é confirmado como gratuito, mas, quanto à obrigatoriedade, não se responsabiliza diretamente ao estado, estendendo esta obrigação aos pais, tutores, patrões,

4 *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes em 1892* (1893: 43-99).

protetores. As escolas foram classificadas em rurais, distritais e urbanas, cada tipo desenvolvendo um currículo específico, que vai se ampliando a partir da escola rural até se completar na escola urbana. Proibia-se os castigos físicos e humilhantes, determinava-se a prática de exercícios físicos, as exigências arquitetônicas e higiênicas, etcetera. Para o financiamento da instrução, além das verbas próprias do orçamento estadual, instituiu-se o fundo escolar. Ademais, convém destacar a liberdade de ensino assegurada aos particulares, inclusive com a possibilidade de subvenções públicas.

Com relação aos custos para implementação da instrução primária no estado, esta lei, em consonância com o princípio de transferir a responsabilidade ou, no mínimo, de dividi-la, estabelece, no parágrafo segundo do art. 331, a participação do município no provimento dos prédios escolares e no mobiliário necessários a esse nível educacional:

> A' designação das cidades, villas e districtos onde tenham de se realizar essas construcções [prédios para escolas primárias] precederá accôrdo com a respectiva camara municipal, que deverá contribuir com a metade da despesa a fazer-se com esse serviço e acquisição da mobilia necessaria a cada escola, tudo de conformidade com as plantas, designação local, orçamento e instrucção da secretaria das obras publicas do Estado, podendo as municipalidades, quando queiram, ser encarregadas da execução das obras, uma vez que se obriguem a effectual-as nas condições determinadas e no prazo estipulado, que não deverá exceder de um anno. (Minas Gerais, 1893: 43-99)

Esta foi a base educacional estabelecida no estado de Minas Gerais a partir de 1892: uma lei ambiciosa nos propósitos, enciclopédica nas prescrições, reticente quanto à obrigato-

riedade do ensino, insegura quanto aos recursos necessários ao financiamento, mas buscando conjugar o estabelecido na Lei Maior do país e a crença liberal no poder transformador e regenerador da educação. O maior obstáculo à execução da lei, no entanto, não foi o enciclopedismo, mas a falta de recursos do estado. O que levou, tanto na lei como na prática, à responsabilização não apenas dos estados mas também dos municípios no que concerne à instrução pública, como vimos acima. E esta discussão não ocorre apenas em Minas Gerais e nem somente no início da República. Em discurso de 1907, o deputado Dunshee de Abranches, diz que

> entre as faculdades e serviços que devem ser concedidos e cometidos aos poderes regionais, sobreleva a difusão e desenvolvimento da instrução, que lhes incumbe ministrar conforme a maneira de ver que lhes é própria e segundo as condições especiais de sua vida local. Daí sustentarem liberalmente alguns constitucionalistas nossos que, pela Constituição republicana, o ensino primário pertence às municipalidades. (Antunha, 1975: 28)

Portanto, não devemos estranhar, dadas as condições da época, o empenho dos vereadores das cidades do interior de prover suas municipalidades com a instrução fundamental que o estado não conseguia ou não pretendia oferecer. Neste sentido, Uberabinha, o município que originalmente nos chamou a atenção, tem postura exemplar para a compreensão desse fenômeno no âmbito da história da educação: a lei de instrução pública que redige é anterior em alguns meses à lei n. 41, do Estado de Minas Gerais.

A primeira legislatura da Câmara Municipal de Uberabinha é instalada em 7 de março de 1892, em substituição ao Conselho de Intendentes instalado no ano anterior, de-

finindo-se o início dos trabalhos legislativos para o dia 7 de abril do mesmo ano. Nesta sessão de 7 de março já temos um primeiro ato voltado para a educação, com a proposta e aprovação de "prover interinamente a aula primaria do sexo masculino desta cidade e ocorrer as despezas pela cobrança da Taxa escolar cobrada com a denominação imposto de capitação".[5]

Na sequência deste esforço legislador para a educação, a Câmara aprova em 16 de junho de 1892 a lei n. 2, "Que dispõe sobre o regulamento escolar". Chama-se a atenção, novamente, para a anterioridade, superior a um ano, do regulamento escolar de Uberabinha em relação ao seu congênere mineiro, o decreto n. 655, de 17 de outubro de 1893, do governo de Minas Gerais, que "Promulga o regulamento das escolas e instrucção primaria".[6] Para que se dimensione com mais propriedade a determinação dos legisladores municipais com relação à educação, é preciso acrescentar que, neste mesmo mês de junho de 1892, foram aprovadas pela Câmara Municipal: a lei n. 3, que "Que dispõe sobre as aulas noturnas"; e a lei n. 4, que "Dispõe sobre a divisão das zonas literarias dos districtos da cidade de Uberabinha".[7] Neste processo, vão estabelecendo uma identidade própria ao ensino em cada cidade, de acordo com as prescrições singulares de cada localidade. Portanto, se a tentativa de se compreender a história da educação brasileira, por exemplo, por meio da legislação e das discussões educacionais (entre outros aspectos) realizadas nos estados é pertinente, não se pode esquecer que boa parte do perfil educacional dos esta-

5 Camara Municipal de S. Pedro de Uberabinha. Actas da Câmara. Uberabinha, 1891-1894, vol. 25 (Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG). As citações dos trabalhos da Câmara, a seguir, referem-se a este mesmo livro de Atas.

6 *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes em 1893* (1894: 422-465).

7 Camara Municipal de S. Pedro de Uberabinha. Leis, Decretos, Regulamentos. Uberabinha, 1892, Livro 1 (Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG).

dos não se encontra apenas nessas determinações legais, mas também na própria forma de encaminhar a educação adotada em cada município. E, nesse sentido, para se compreender a história da educação em Minas Gerais e também no Brasil na passagem do Império para a República, um olhar atento aos processos de formulação das propostas instrucionais no interior dos municípios é fundamental, para que se possa aquilatar as proximidades e distanciamentos que ocorrem entre esses diferentes espaços.

Contribui para a ampliação da compreensão do processo de expansão da educação na então Uberabinha, inserida numa vertente de "entusiasmo pela educação", da difusão e incorporação de concepções, alguns intelectuais locais se destacam, dentre eles Honorio Guimarães, no que tange suas propostas de práticas educativas, relações entre a política e a educação da região. Desta forma, no espaço local, podemos acompanhar as transformações socioculturais, as incorporações/contestações das ideias pedagógicas nacionais de caráter geral, o compartilhamento dessas ideias e perspectivas de progresso material e intelectual se constituem em outros vieses possíveis de interpretação sobre a dinâmica educacional de uma região. Este processo permitiu estabelecer determinadas interligações entre as concepções educativas em âmbito nacional (até mesmo internacional, como é o caso da disseminação das ideias liberais e positivistas) e as suas devidas repercussões em estâncias distantes dos grandes centros geradores desses princípios, pois:

> enquanto a História Nacional e mesmo a Regional oferece uma visão de macros acontecimentos e de narrativas que abarcam períodos históricos maiores, a História local tem-se preocupado com as circunstâncias cotidianas, com o fragmento, o inusitado, o particular, o específico. (Rodrigues, 1996: 16)

As análises locais podem oferecer às pesquisas dos "domínios da história" maior clareza de concepções entre as relações de espaços, pois a historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferença*s*, ou seja, esta apresenta o cotidiano, o ser humano em sua direta relação com o social, como ele interpreta as situações que lhes são apresentadas e como age diante desta interpretação. A micro-história está, assim, em uma abordagem de grande preocupação analítica, centrada em temas específicos, entretanto, não necessariamente se configura em uma história marginal ou centrada em discussões exclusivamente teóricas.

É por esta razão que não se pode perder de vista a compreensão do cenário político, econômico, social e cultural da sociedade brasileira da época. Assim, o entendimento do processo de crescimento material (fundação de grupos escolares e escolas isoladas, ampliação de instituições escolares etcetera) e proliferação-interpretação-assimilação de ideologias (positivismo, liberalismo, escolanovismo, os discursos de poder, nacionalismo etcetera), necessitaram de fazer parte da nossa metodologia de análise das fontes, como formadora de uma base teórica que construa um respaldo, para a compreensão dos acontecimentos regionais como produto e como produtores de ações sociais, culturais, políticas e ideológicas mais amplas.

Este procedimento metodológico permite identificar a busca pelo processo da pela "civilidade" da população, entendendo-a como referência de equiparação às regiões mais modernas do território nacional. Para tanto era necessário a criação de grande número de escolas (dos grupos escolares, principalmente, pois estas instituições racionalizavam o processo ensino-aprendizagem), o investimento em métodos pedagógicos, formação de associações e sociedades anônimas, responsáveis pela subvenção de recursos.

Assim, percebemos a possibilidade deste progresso pela prática pedagógica realizada nos grupos escolares, que se tornam realidade em Uberabinha em 1914, mas que estão em discussão nos artigos desde meados de 1907.[8]

Existem assim, os grupos que defendem que a prática escolar no interior das escolas tem o dever de formar cidadãos, e os grupos que defendem que a verdadeira educação deve ser ministrada no interior das famílias, berço de ideais tradicionais de repercussão da fé católica. Tanto moral religiosa quanto moral social, ainda nos dias de hoje se mesclam em determinados objetivos, e em Uberabinha dos inícios do século XX, percebemos as continuidades, aproximações e descontinuidades e embates, à medida que certo grupo percebe que seu projeto está incompleto, ou seja, que não está abarcando toda a completude de relações e subjetividades das consciências locais. Então, um recorre a certos paradigmas do outro, a fim de conseguir validar suas propostas entre liberais, positivistas e católicos.

Observamos o embate entre a moral católica e a ciência, posto que aquela se sobreponha no lugar desta como promoção da "ordem e progresso":

> a perfectibilidade suprema das acções Moraes acha-se reunida n'um centro unico, mas verdadeiro —a escola

8 O jornal O Progresso surgiu em 1907, fundado e dirigido pelo major Bernardo Cupertino, e exerceu ainda a função de editor-chefe do jornal. Com o passar do tempo este periódico encontrou bom acolhimento junto ao público leitor, se transformando no principal veículo de comunicação da cidade. Durante sua existência O Progressose constituiu em um aguerrido divulgador das idéias positivistas e liberais, as quais ditavam a tônica de seus editoriais, tendo por objetivo consolidar, entre o seu público leitor, os ideais de ordem e progresso, como bem expressa o seu próprio nome. O Progressoencerrou suas atividades em 1914, após o falecimento do seu proprietário. Devemos lembrar ainda que este periódico apresentava tiragem semanal de, aproximadamente, mil exemplares, contendo quatro páginas, com vários anúncios de escolas, editoriais e artigos ligados à discussão, política, econômica, educacional e pedagógica, etcetera.

> da familia. O christianismo ...a história da humanidade registra em letras de ouro, em pagina diamantina, os benéficos resultados della colhido, e que mais do que nenhum, tem concorrido para a formação do sumptuozo monumento, levantado em prol da civilização e do progresso! (...). A instrução adquirida durante a puberdade nos bancos escolares deve ser, e é, o complemento da educação alcançada no regaço da família. (...). Livres [do catolicismo]o divisa-o prazer, o roubo e a faca! Eis o que constantemente se vê. Eis as consequencias resultantes da completa, falta de uma boa direção na infância. Faltou-lhes o conveniente guia, quo os fizesse desenvolver; faltou-lhes a verdadeira escola, que, quando guiada pelo evangelho, é de todas a mais salutar... a escola da família. (Silva, 1907: 1)

Este artigo nos revelam também certo otimismo acerca das possibilidades, mesmo que a laicidade esteja posta como um projeto, criando as condições necessárias para o indivíduo promover sua ascensão social (com liberdade de religião), em alguns momentos percebemos a presença do Catolicismo como forma de viabilizar alguns interesses do ideal de modernidade da cidade de Uberabinha, mas somente no que tange a manutenção de uma moral, pois, para o projeto liberal, o amor a Deus, deveria ser, gradativamente, substituído pelo amor à nação.

Entender como a educação era pensada, as preocupações que se tinha e quem levantava os problemas a ela relacionados, quais as saídas eram propostas, do quê ou de quem dependia colocar em prática esta ou aquela solução. Isto tudo numa localidade que tinha pouca importância (se formos pensar no âmbito nacional) naquele contexto; as respostas para estas perguntas e outras ainda, se somadas, desvelaram um outro Brasil, uma outra Minas Gerais, um outro Triangulo Mineiro

e outra Uberabinha, esta sim amalgamada pelas concepções educacionais de Honorio Guimarães, que as fez repercutirem aqui como uma verdadeira caixa de ressonância, daquilo que grassava no contexto dos grandes centros país.

São novos sujeitos e novos problemas que, por sua vez, vão compor outros caminhos para se entender a história da educação em Minas Gerais. Trata-se de desnudar outras experiências e outras visões que também não deverão servir simplesmente para compartimentar a história, mas sim acrescentar outros elementos à sua compreensão. A educação torna-se tema geral, mas que pôde ser tratado no âmbito local, justamente para mostrar a presença das peculiaridades entre os debates que envolveram católicos e republicanos no interior no interior do estado, como ainda suas diferenças, suas individualidades e para promover comparações com outras localidades, com outros sujeitos.

Considerações finais

Estas e outras características apresentadas demonstram os desafios e as possibilidades que se apresentam para os historiadores da educação em articularem os recortes locais com os aspectos mais globais, na tentativa de se estabelecer uma interlocução entre esses dois espaços, capaz de ampliar os conhecimentos produzidos no âmbito da história da educação. Tudo isso nos anima a continuar seguindo por essa caminhada epistemológica, buscando análises complementares, que nos permitam compreender, com maior clareza, o processo de desenvolvimento da educação no Estado brasileiro, entendido como espaço regional, inserido em um contexto nacional, ou global. Mas essa compreensão se inicia a partir do local, no caso em estudo da cidade de Uberabinha, como se pode perceber ao longo da exposição realizada.

Tudo isso nos animam a continuar seguindo por esse caminho epistemológico, buscando análises complementares que nos permitam compreender com maior clareza o processo de desenvolvimento da educação no estado Minas Gerais, entendido como espaço regional, inserido num contexto nacional, ou mesmo global, mas essa compreensão se inicia a partir do local, no exemplo aqui apresentado a então cidade de Uberabinha. Portanto, o global e local se apresentam muito mais como perspectivas teóricas e metodológicas desafiadoras para os historiadores e não como categorias de análises que inviabilizam estudos que se direcionam para os espaços micros (locais) em oposição aos macros (globais) na esfera da História da Educação brasileira, isto é, o "caleidoscópio da história" projeta "novas" escritas, amparadas por pesquisas em outros espaços.

Bibliografia

Amado, J. (1990). História e região: reconhecendo e construindo espaços. Silva, M. (org.), *República em migalhas: história regional e local*. São Paulo, Marco Zero - CNP.

Antunha, H. C. G. (1975). *A instrução na Primeira República*. Primeira parte: A União e o ensino primario na Primeira República. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Bloch, M. (1997). *Introdução à história*. Lisboa, Publicações Europa-América.

Boutier, J. y Julia, D. (orgs.) (1998). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro, UFRJ - FGV.

Braudel, F. (1992). *Escritos sobre a história*. São Paulo, Perspectiva.

Camara Municipal de S. Pedro de Uberabinha. *Actas da Câmara*. Uberabinha, 1891-1894, vol. 25. Minas Geraes, Arquivo Público Municipal de Uberlândia.

Camara Municipal de S. Pedro de Uberabinha. *Leis, Decretos, Regulamentos*. Uberabinha, 1892, livro 1. Minas Geraes, Arquivo Público Municipal de Uberlândia.

Cipolla, C. M. (1969). *Instrução e desenvolvimento no Ocidente*. Lisboa, Ulisseia.

Chartier, R. (2002). *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre, UFRGS.

Diniz, D. C. B. y Coelho, H. R. (2005). Regionalismo. Figueiredo, E., *Conceitos de literatura e cultura*, pp. 415-434. Juiz de Fora, EdUFJF; Rio de Janeiro, EdUFF.

Elias, N. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro, Zahar.

Febvre, L. (1989). *Combates pela história*. Lisboa, Presença.

Freire, G. (1947). *Interpretação do Brasil*. Rio de Janeiro, José Olympio.

Freitas, M. C. de (2001). *História, antropologia e pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez.

Gaspard, P. (1984). *L'histoire de l'education en France*. Paris, Pirren.

Gomes, Â. M. de C. (1980). *Regionalismo e centralização política*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

Goubert, P. (1992). História local. *História e Perspectivas*, núm. 6.

LeGoff, J. (org.) (1990). *A história nova*. São Paulo, Martins Fontes.

Magalhães, J. P. de (2004). *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista, Universitária São Francisco.

Minas Gerais (1893). *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes em 1892*. Ouro Preto, Imprensa Official de Minas Geraes.

Minas Gerais (1894). *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes em 1893*. Ouro Preto, Imprensa Official de Minas Geraes.

Nosella, P. y Buffa, E. (1996). *Schola Mater: a antiga Escola de São Carlos 1911-1933*. São Carlos, EDUFSCar.

Nóvoa (1992). Inovações e história da educação. *Teoria e Educação*, Campinas, núm. 6.

Prost, A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Depuis 1930*. Paris, Perrin.

Revel, J. (1998). *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro, FGV.

Rodrigues, J. de F. S. (1996). História e memória local: desafios e perspectivas. *Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa em História*, vol. 16. Minas Geraes, Uberlândia.

Sharpe, J. (1992). A história vista de baixo. Burke, P., *A escrita da História Nova*. São Paulo, UNESP.

Silva, A. D. da (1907). Alforge da moral: educação na família. *O Progresso*, núm. 12, año 1, 8 de diciembre.

Silva, M. (1992). A história e seus limites. *História e Perspectivas*, núm. 6, pp. 60-61.

Teixeira, T. (1970). Bandeirantes e Pioneiros do Brasil Central: História do Município de Uberlândia. *Uberlândia*, vol. II, pp. 223-224.

Tôrres, J. C. de O. (1980). *História de Minas Gerais*, vol. 3. Belo Horizonte, Lemi.

Veiga, C. G. (2002). Historiografia da educação de Minas Gerais: uma história regional? Lopes, A. A. B. M. *et al*. (orgs.), *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte, FUMEC.

Veyne, P. (2008). *Como se escreve a história*. Lisboa, Edições 70.

Vianna, P. D. (1911). *Constituição Federal e Constituições dos Estados*. Rio de Janeiro.

Xavier, L. N. (1999). *O Brasil como laboratório*. Bragança Paulista, EdUSF.

Parte III
Historia de la educación y sensibilidades

Capítulo 9

El "giro sensible" en la historia de la educación*

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

Historia de la educación de los sentidos y de las sensibilidades: ¿un nuevo campo de estudios?

El tema *sentidos y sensibilidades* puede parecer, a los menos familiarizados, nuevo en el debate historiográfico. Sin embargo, sólo es posible pensar de esa manera si nos olvidamos de muchas colaboraciones significativas, tales como las de Johan Huizinga, en su fascinante *El otoño de la Edad Media*, de 1919. O incluso las de Zumthor (1993 y 2005), Bajtin (1999), Elias (1991), Benjamin (2008, 2009, 2012 y 2013), Thompson (1989 y 1998), Ginzburg (1989 y 2010) y tantas otras referencias para lo que hacemos en ese campo en las más distintas tradiciones historiográficas. Pero fue Fevbre (1985) quien primero propuso en dichos términos la preocupación con las sensibilidades como una necesidad inquietante de una

* Una versión más amplia de este texto ha sido publicada en la revista *História da Educação*, en Brasil (en línea: <http://seer.ufrgs.br/asphe>). Agradezco a los directores que estimularon el escrito de este ensayo para la gentil autorización para la publicación brasileña. La traducción al español fue de Nayara Batschke de Oliveira, a quien agradezco.

historia social de la cultura, aún en la década de 1950. En el ámbito de influencia de los herederos de los *Annales*, Corbin (2005) parece ser el autor que mejor viene ocupándose del tema. Con todo, seguramente quien se movilizó por el estudio de la historia de los sentidos y de las sensibilidades fue Gay (1989), sobre todo con su monumental obra en cinco volúmenes sobre la cultura victoriana. Así, si podemos pensar en un nuevo y reciente campo de estudios en el dominio de la historia de la educación, no debemos olvidar que este tema ya es objeto de los historiadores de distintos rasgos teórico-metodológicos hace décadas.

Con relación a América Latina, aunque sea necesario y prudente recorrer la tradición historiográfica de cada país —algo que los límites del autor no permiten hacerlo aquí— no es demasiado recordar por lo menos la obra de Gilberto Freire, de 1936, en relación con Brasil, además de los ensayos históricos del colombiano Willian Ospina (1999 y 2008). Pero quien asumió de hecho y sin duda la rúbrica *historia de la sensibilidad* fue el uruguayo José Pedro Barrán, en 1989.

Uno de los rasgos definidores de esa perspectiva de estudios es su faceta multi o transdisciplinar. Si Febvre abogaba por la necesidad de diálogo de los historiadores con la psicología, otros autores entre los supracitados desarrollaron sus estudios mirando hacia la antropología, el psicoanálisis, la sociología histórica, la filosofía, la estética y, más recientemente, las llamadas neurociencias. Por lo tanto, ese dominio de estudios nos impulsa a ampliar los canales de diálogo con los más variados campos disciplinares, y de esa ampliación emerge parte de su fascinación y de las dificultades para su realización.

Estos trabajos, ya muy clásicos, nos enseñan formas de definición, movilización, estabilización y transformación de las sensibilidades, en general mucho más cercanas a la educación de los sentidos corporales que los discursos o ideas

pedagógicas. Así, la emergencia de una preocupación con las relaciones entre cultura y naturaleza, con la dimensión de la vida material y, consecuentemente, con la corporalidad a lo largo de la historia, ya fuese en la perspectiva escolar o en otras modalidades educativas, parece haber delimitado este campo de estudios. De esta manera, se puede reconocer este dominio de la historia como uno en el cual los sentidos corporales son constantemente movilizados para la definición o transformación de las sensibilidades, tal cual muestra José Barrán al sugerir el paso de la cultura "bárbara" al "disciplinamiento", en su citada obra, pero también como muestran los trabajos de Pesavento (2005) o los estudios compilados por Brepohl y otros (2012).

Sí existe, entonces, una tradición de estudios que se ocupa en comprender en clave histórica los sentidos y las sensibilidades, cuando se dio la preocupación con su educación, objeto caro al día de hoy al campo de la historia de la educación como muestran los estudios compilados en los volúmenes dirigidos por Dussel y Gutiérrez (2006), Taborda de Oliveira (2012), Pineau (2014) y Braghini, Munakata y Taborda de Oliveira (2017).[1]

1 Si la educación de los sentidos y de las sensibilidades gana impulso con la renovación historiográfica experimentada sobre todo a partir de la década de 1960 en todo el mundo, aunque ya estuviese en la agenda de los primeros historiadores de los Annales (Corbin, 2005), como vimos ella ya se hacía presente en obras de referencia en el campo de la historia desde principios del siglo XX, por lo menos. En el ámbito pedagógico, debemos registrar la ocurrencia de las entradas *sensibilité/sentiments*, y *sens* (*educatión des*) en el *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson (1911). Su reciente importancia en el campo de la historia de la educación puede ser dimensionada a través del desarrollo de una mesa sobre el futuro de la historia de la educación, llevada a cabo en la 33 International Standing Conference for the History of Education, realizada en julio de 2011, en México. El acto, titulado *Historiografía del futuro: mirando atrás hacia el futuro*, organizada por Kate Rousma y Frank Simon, tuvo los siguientes trabajos presentados: "Historia de las identidades" (Moctezuma, 2011), "Historia de los sentidos" (Grosvenor, 2011) e "Historia de las emociones" (Sobe, 2011). Asimismo se destacó en la programación del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, en Toluca, México, en mayo de 2014, en una conferencia pronunciada por Grosvenor (2014). En las ediciones del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación

Se puede sugerir muchos aspectos, pero podemos centrarnos en tres dimensiones de lo que quizás pueda ser definido como un "giro" hacia los sentidos y las sensibilidades, la cual fue, sin duda, permitida por la renovación de los estudios en historia de la educación y su intenso acercamiento al campo de la historia en América Latina en los últimos veinte años.[2]

La primera de ellas se refiere a un tipo de saturación de las historias de carácter generalista, por no decir abstractas. La historia de las ideas, la historia de la pedagogía y la historia de los discursos pueden servir para muchos dominios inherentes al conocimiento histórico y, como tal, deben ser valoradas. Sin embargo, ellas siempre nos mantuvieron alejados de lo que solían hacer las personas, los grupos sociales, con las ideas o con los discursos. Distante de la materialidad de la vida. ¿Qué respuestas daban las personas, incluida la gente común, en diferentes situaciones, a lo que las estructuras —sociales, políticas, económicas— pretendían imponer sobre sus vidas? ¿Cómo pensaban el mundo y cómo reac-

Latinoamericana que tuvieron lugar en Rio de Janeiro (2009), Toluca (2014) y Medellín (2016) fueron realizadas funciones especiales de trabajos sobre el tema. Algunos de los resultados fueron publicados en Taborda de Oliveira (2012). En las sesiones de la International Standing Conference for the History of Education, realizada en agosto de 2016 en Chicago, fueron innumerables los trabajos dedicados a esa temática. Allí incluso se creó un SDW (*Standing Work Group*) dedicado al tema, titulado *Objects, Senses and the Material World of Schooling*. Tras la conferencia de la misma entidad en Buenos Aires, en julio de 2007, es posible afirmar que la historia de la educación de los sentidos y de las sensibilidades (de los afectos, de las emociones…) se convirtió en la nueva "moda" del campo de la historia de la educación, puesto que un significativo (¡e impresionante!) número de trabajos sometidos a aquel evento asumen esa designación, independientemente de sus contenidos o problemáticas. Más que un problema, la dimensión sensible parece haberse vuelto una rúbrica.

2 No es el caso de que revisitemos aquí la tradición constitutiva del campo de la historia de la educación en los diferentes países del continente. Hay vasta producción sobre este tema, incluso en perspectiva comparada. Aunque con matices, parece claro que su desarrollo se dio a partir de un foco en las ideas pedagógicas, en los soportes legislativos y en el análisis de los discursos de —y sobre— la educación, dejando su "dimensión corpórea-material", que ofrece soporte a la dimensión sensible, olvidada o en segundo plano.

cionaban ante él? ¿Cómo se adaptaban o resistían? ¿Cómo lo sufrían o absorbían? La emergencia de esa clase de preocupación permitió que los historiadores de la educación se volvieran hacia el dominio de las prácticas, de las utilidades, de las maneras de hacer, pensar, actuar, sentir. En una palabra, para las experiencias, definidas por Edward Thompson como "exploración abierta del mundo", que tiene lugar en el "diálogo entre ser y conciencia social" (1978). Es más, la experiencia es eminentemente corporal, movilizando todo nuestro aparato perceptivo en la definición de nuestras sensibilidades, como enseña de manera espléndida la vasta obra de Walter Benjamin.

De esa manera, y éste es un segundo aspecto importante, el cuestionamiento de las macro explicaciones, todas las generalizaciones, se ha convertido en una necesidad para captar cómo se organizaba el mundo a partir del choque de experiencias entre dimensiones normativas y la vida ordinaria de los individuos, a pesar de un sinnúmero de prescripciones de cómo él debería organizarse. Por ejemplo, si el Estado y las élites dominantes siempre buscaron encuadrar la vida de la gente común, se convertía imperioso, más allá de la comprensión de los discursos y de las prescripciones normativas, entender cómo se reaccionaba a los mismos. Es decir, entre imperativo educativo que preveía un tipo de sensibilidad normalmente estandarizada, como muestran Pineau (2014) y Mercado (2014), y la dinámica de la vida que proponía o suponía sensibilidades contendientes (Meurer y Taborda de Oliveira, 2016), toda generalización pasó a ser cuestionada a partir de la necesidad de cambio en la escala de análisis, pues se volvió necesario comprender las respuestas emocionales de diferentes individuos a los imperativos sociales.

El tercer aspecto, profundamente relacionado con los demás, parece referirse a una nueva "inflexión en dirección hacia el individuo", en las palabras del filósofo Theodor Adorno.

Lo que podemos nombrar de un giro sensible parece haberse desarrollado, también, a partir de las preocupaciones con los individuos, grupos o poblaciones singulares en detrimento de las tradicionales formas generalistas de concebir sus procesos de formación. Y es así que Beltrán y Buitrago (2012) nos enseñan cómo el deseo de silencio prescrito para las escuelas colombianas en el comienzo del siglo XX tenía que enfrentarse a la "inquietud y la impaciencia" de los niños, quienes no se sometían pasivamente a los imperativos reguladores, ya fuesen morales o estéticos. De la misma manera, cómo se daba la definición de feminidad o masculinidad, según los estudios de Sharagrodsky (2008) en relación con Argentina, o los intentos de "control emocional juvenil", como sugiere Toro (2015) en lo que se refiere a Chile.

De esa manera, fueron definidas en ese ámbito de estudios nuevas formar de mirar hacia el interior de las escuelas. Es fundamental, entonces, reconocer el débito de los estudios sobre la historia de la educación de los sentidos y de las sensibilidades con aquellos relacionados con la historia de la educación de los cuerpos, la historia de la cultura material, la historia de las prácticas escolares, los estudios de la memoria, etcétera. Por tanto, si estamos ante una estimulante ola de estudios en la historia de la educación, no es demasiado reconocer que, menos que un nuevo ámbito de estudios e investigaciones, la historia de los sentidos y de las sensibilidades parecía estar dispersa en el subterráneo de dominios considerados más "nobles", ocultos entre las otras preocupaciones o intereses de los historiadores de la educación. El hecho de que la rúbrica "historia de los sentidos y de las sensibilidades" fuera asumida solamente hace poco por muchos investigadores no invalida el reconocimiento de que mucho de lo que fue investigado a partir de la renovación historiográfica de las últimas décadas consideraba, directa o indirectamente, la inflexión hacia indi-

viduos o grupos singulares, la reeducación de la escala de análisis de los procesos de la constitución de las sociedades, así como el estudio de la experiencia histórica más allá de las ideas y de los discursos, sin que eso signifique su abandono absoluto.

La historia de los sentidos y de las sensibilidades en diferentes espacios educativos: más allá de una historia de la escuela

Si la historia de la escuela ocupó un lugar privilegiado en la agenda de investigación de los historiadores hasta tiempos muy recientes, hoy es imperioso reconocer la multiplicidad de enfoques, problemas y preguntas que la historia de la educación de los sentidos y de las sensibilidades puede suscitar más allá de la esfera de la escolarización. Muchos son los esfuerzos realizados en diferentes países, con menor o mayor grado de organicidad, para la comprensión histórica de la definición y la transformación de las sensibilidades en el plano de la educación escolar, pero también con relación a otros tiempos y espacios de educación social.[3]

En el ámbito de las investigaciones desarrolladas por el Núcleo de Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades (NUPES), el cual integra el Centro de Pesquisas em História da Educação (GEPHE), de la Universidade de Minas Gerais (Brasil), está establecida una pauta que ha permitido la exploración de una parte de esa rica posibilidad de estudios históricos, la cual ha propiciado la producción de monografías de máster y doctorado, estimulantes investigaciones de posdoctorado, además de la formación

3 Sobre la noción de "educación social" y su polisemia revisar: Tiana y Ferrer (2014), Taborda de Oliveira y Oscar (2014) y Gomes, Meurer y Taborda de Oliveira (2017).

de jóvenes investigadores por medio de las prácticas de iniciación científica.

Ese grupo es debedor de un conjunto muy amplio de relaciones interinstitucionales. Su formalización en el año de 2010, en la UFMG, en Belo Horizonte, fue un desdoblamiento de los resultados de otro proyecto desarrollado desde 2003 en la Universidade Federal do Paraná, que tenía su foco en las relaciones entre el currículo y la educación del cuerpo.[4] A partir de los resultados de ese proyecto, en 2008, durante un período de prácticas investigativas compartidas realizado en el Centro Internacional de Cultura Escolar (CEINCE), en Berlanga de Duero (EspañaR, y bajo la invitación del profesor Agustín Escolano, fue delineado un programa de investigación que continúa para rendir frutos (Braghini, Munakata, Taborda de Oliveira, 2017), en el cual la historia de la educación de los sentidos se convirtió en el eje central. De ahí nació una fecunda asociación con los profesores Kazumi Munakata y Kathya Braghini, asociación que puede ser dimensionada por la realización de cuatro seminarios, en São Paulo y Belo Horizonte, de varias mesas de trabajo en eventos nacionales e internacionales, y por publicación de tres libros dedicados al tema. Esa asociación presupone una articulación que involucra investigadores de Brasil y de otros países, quienes se movilizan por las diferentes posibilidades de abordar históricamente la educación de los sentidos y de las sensibilidades. Por esa razón, este grupo es debedor de un supuesto básico: ya sea en la dimensión científica, estética, ética o política, toda forma de trabajo in-

4 Se trata del proyecto “Transformações nos padrões de manifestação e controle corporais na escola elementar paranaense na passagem do modelo doméstico para o modelo graduado” (1982-1920), financiado por el CNPq y por la Fundación Araucária. Cabe destacar la duradera asociación de Diogo Rodrigues Puchta, Sidmar dos Santos Meurer y Sérgio Roberto Chaves Jr. Son todos investigadores en evidencia en el NUPES/UFMG e interlocutores con quienes tengo el privilegio de dialogar y aprender hace, más o menos, unos 15 años.

telectual es necesariamente una apuesta en una sensibilidad basada en el mutualismo, puesto que se trata de "intercambiar experiencias", de *compartir*, de *caminar junto* y *caminar con*, *hacer junto* y *hacer con*.

Con respecto a la educación social, por ejemplo, en los esfuerzos de las investigaciones que venimos desarrollando se puede destacar estudios sobre la educación rural y los intentos de modernizar el campo por la educación de su juventud (Gomes, 2014); sobre la eugenesia y sus prescripciones para la educación de los cuerpos (Galak, 2014); las campañas para el desarrollo de una sensibilidad popular capaz de disfrutar con el teatro (Rezende, 2013) o como pauta de resistencia cultural contra la dictadura brasileña (Taborda de Oliveira, 2014); el uso de la fotografía y de la red mundial de ordenadores en la definición de la subjetividad contemporánea (Barros, 2013); la fabricación y circulación de materiales de carácter pedagógico destinados tanto a escuelas como a museos (Braghini, 2017; Braghini y Munakata, 2017); el desarrollo de un ethos del trabajo por medio de la prensa obrera (Drummond y Taborda de Oliveira, 2015); el uso de la poesía en la formación de lectores (Bornatto, 2017); o sobre la exploración de la ciudad como vector de la educación de los sentidos corporales (Taborda de Oliveira e Oscar, 2014).

En clave escolar ganan realce estudios que focalizan, por ejemplo, la relación entre la educación física, la naturaleza y la educación de los sentidos (Taborda de Oliveira, 2009 y 2012), la constitución histórica de los recreos escolares (Meurer y Taborda de Oliveira, 2016), el uso de los libros didácticos para la práctica de gimnasia en la escuela primaria (Puchta y Taborda de Oliveira, 2015), o de la historia en la escuela secundaria (Oliveira, 2015), hasta los límites de la educación política (Taborda de Oliveira y Bianchini, 2017).

Las preocupaciones con este amplio programa de investigaciones están atadas en la articulación de un conjun-

to de palabras clave que moviliza a los investigadores allí reunidos y sus socios en otras instituciones nacionales o extranjeras: trabajo/labor, tiempo libre, educación social, formación y sentidos/sensibilidades. Estas palabras clave son en sí mismas objetos de escrutinio constante del grupo, en la medida en que sus ocurrencias en las diferentes series documentales que son movilizadas deben ser el gran sostenedor de la posibilidad de sus usos. Por ello, también, la razón de que su historia estuviera en el horizonte de nuestras preocupaciones, ya sea en aquella perspectiva propuesta por Koselleck (2006) o en los términos sugeridos por Williams (2000).

Siendo la estimulación de los sentidos, en su acepción de ventanas para el mundo, fundamental en la constitución de la multivocalidad de la experiencia histórica, las consideraciones sobre esa noción en nuestros estudios encaminan para el entendimiento de sus relaciones e interacciones con las sensibilidades. Las respuestas de los sentidos a los estímulos del medio, en el rastro de ese ámbito de estudios, nos permiten indagar todas aquellas perspectivas de gran invocación en la tradición occidental, a las cuales solamente la racionalidad regularía las acciones de hombres y mujeres en la historia, conforme sugieren Coccia (2010) y Esposito (2016). Estudiar la historia de la educación de los sentidos y de las sensibilidades implica considerar que no todas las respuestas dadas por los individuos a los estímulos provenientes del medio físico o social son presididas por el imperio de la razón. Tal cual enuncia Pineau (2014: 25) al referirse a la dimensión estética, se trata de la conversión "del mundo sensorial de los sujetos en determinadas sensibilidades". Nos interesa, aún en diálogo con el mismo autor, entender cómo los sujetos se apropian del mundo, de modo que lo que subyace al epíteto de sensible o estético se disloca hacia la ética y la política.

Esa observación es importante en la medida en que negamos cualquier tipo de subjetivismo en el estudio de los sentidos y de las sensibilidades, como por veces observamos en algunos trabajos en el campo. Si los sentidos son la ventana del alma de individuos singulares, posibilitando la decodificación del mundo físico y cultural, tanto estos como aquellos son eminentemente históricos. Consecuentemente, son sociales, son compartidos. No parece tener sentido separar la cultura y la naturaleza o individuo y sociedad, puesto que sus relaciones son inextricables. Sólo una pretensión esquemática y "positivista" de ciencia puede concebir individuos desencarnados de relaciones sociales y de herencia cultural, así como la cultura como un "otro" de la naturaleza o su superación sin contestación.

Partiendo, entonces, del entendimiento de que la sensibilidad marca profundamente nuestra experiencia, y todo lo que oímos, vemos, tocamos, olemos o saboreamos es tanto aprendido históricamente, como define a través de nuestro aparato sensitivo lo que seremos, seguimos por medio de los registros —escritos, visuales, sonoros— que nos permitan comprender los límites y los alcances posibles de lo que hemos llamado *historia de la educación de los sentidos y de las sensibilidades*, con la particularidad que cada circuito histórico permita captar. Según comprendemos, la sensibilidad no es una reacción pasiva de los sujetos —individuales o colectivos— a los influjos del medio externo. Por el contrario, es resultado de la acción o reacción de los sujetos a todo tipo de afectación de los sentidos, siendo, por tanto, una facultad activa. No por otro motivo buscamos en la pluralidad de experiencias históricas aspectos que puedan elucidar sus flujos de permanencia, pero también sus momentos de transformación, cuando un tipo particular de experiencia da paso a otras formas de ver, conocer y sentir el mundo, y sobre él actuar: cuando individuos y grupos son afectados de modo

que su experiencia sea modificada a punto de transformar no solo a ellos mismos sino, quizás, las formas como la sociedad y la cultura se organizan.

¿Cuál es el futuro de las investigaciones sobre la historia de la educación de los sentidos y de las sensibilidades?

Si ese es un dominio reciente entre los intereses de los historiadores de la educación, de la misma manera que parece configurarse como una nueva moda académica, es necesario reflexionar no solamente sobre su potencialidad y su poder heurístico para la comprensión de la cultura y de la sociedad en diferentes flujos de tiempo y demarcaciones geográficas. Es necesario indagar lo que podría aportar "de nuevo" la historia de la educación de los sentidos y de las sensibilidades a la historia de la educación.

Teniendo en cuenta los tres aspectos antes mencionados, el incremento de los estudios en la perspectiva de la historia de la educación de los sentidos y de la sensibilidad puede significar el refinamiento de la mirada hacia la lenta constitución de formas de actuar y sentir —además de pensar— gestadas en el cruce de las determinaciones estructurales y de la voluntad individual. Adoptando la postura contraria a las formas arbitrarias de concebir la experiencia de diferentes individuos o grupos sociales —"alienados", "pasivos", "rehenes de la falsa conciencia", "indiferentes" o "víctimas"— el estudio histórico de las sensibilidades nos enseña que las acciones y reacciones humanas guardan tal nivel de complejidad que no pueden ser reducidas a cualquier esquema racionalista simplista. Eso se confirma, por ejemplo, en las formas de resistencias de alumnos y profesores ante los imperativos de la forma escolar, bien como en las negociaciones y transgresiones operadas por trabajadores en el en-

frentamiento de todo tipo de arbitrariedad y violencia en el mundo del trabajo. Quizás sus respuestas no sean las deseadas por el racionalismo imperante en el mundo académico, o en las formulaciones de los grandes idealizadores de las ideas sobre educación, civilización y cultura. Pero ellas son respuestas ubicadas en contextos que nosotros no vivimos y ni siquiera conocemos, de acuerdo con las herramientas disponibles para hombres y mujeres que actúan en el mundo de forma, a veces, radicalmente diferente de cómo nosotros actuaríamos o nos gustaría actuar.

Parece que reconocer la pluralidad y multivocalidad que llegan a nosotros del pasado ya es, *per se*, un deseo político en un ambiente que está acostumbrado a dar voz prioritaria a quienes orbitan alrededor o dentro de los centros de poder. Y, por eso, es necesario cautela con el riesgo que nos ofrece la historia de las sensibilidades al convertirse en una moda más, en una rica mercancía en el mercado académico. Se trata, efectivamente, del riesgo del vaciamiento de la política. Muchos investigadores, impulsados por algún tipo de curiosidad o por un imparable aprecio por el ameno y el irrelevante, y por consiguiente, por el efímero, propalan una híper subjetivación que impide cualquier tipo de análisis o proyecto donde la política y la cultura común todavía tengan sentido; como si los individuos actuaran en el mundo con completa autonomía o independencia con relación a la sociedad o cultura. La respuesta sensible de individuos y grupos, pues, a los influjos que reciben del mundo exterior por los sentidos son, como hemos visto, respuestas justamente a lo que tanto el mundo físico como el social proponen, imponen, cobran, exigen de esos individuos o grupos. Así, son siempre sensibilidades forjadas en un ambiente, sin que dejen de ser respuestas singulares por ello. No obstante, son producidas siempre en relación con y para alguien o alguna cosa. Así, se trata no de aniquilar la dimensión ética

o política entonando loas de individuos autocentrados sino, más bien, de enseñar que la ética y la política se construyen en plena vida activa, en plena interacción de individuos entre sí, en un esfuerzo de comprensión recíproca, tensa y, muchas veces, conflictiva, sobre qué es o podría ser el mundo, la vida, la sociedad.[5]

En ese punto entra en escena la subjetividad del historiador, su capacidad de alteridad. De la misma forma que en otros dominios de la historia, él solo puede comprender el pasado en la medida en que se esfuerza en comprender los términos en los cuales determinadas respuestas —sensibilidades— fueron dadas a un determinado tipo de problema ofrecido por el aparato perceptivo humano —por medio de los sentidos— a partir de una actitud dialógica con las experiencias de otros tiempos, y no como simple observador desinteresado, distante u objetivo.

Efectivamente, es el extrañamiento en relación con las formas como los individuos de otrora reaccionaban, criaban, vivían, sentían, que impulsa a los historiadores hacia la búsqueda por aquellos sentidos ocultos —y poco valorados— en el tiempo, expresados en las diversas formas de sensibilidad —estética, política, ética, moral— y en la transformación de

5 Si en la relación cultura-individuo hace tiempo que la idea de colectividad se fija en el sentido de cultura común (Williams, 2003), vemos que ése no es exactamente el caso que vivimos en la actualidad. Parece que hay una ultra exacerbación de la idea de que un individuo se hace, se completa, se produce, es “empresa de sí”, lo que marca esa gran concentración imaginaria de que “cada uno es cada uno”, independientemente de cualquier tipo de intercambio social o ambientación cultural. Si la contemporaneidad nos presenta esa posibilidad de organización de sociedades, entonces la historia de la educación de los sentidos y de las sensibilidades gana relevancia política en el intento de comprender dónde, cómo, cuándo y por qué las prácticas de la cultura común fueron solapadas por el individualismo exacerbado. Por eso yo critico enfáticamente toda la producción que asume el individuo como mónada, sin ventanas que le conecten al mundo. A ello lo llamo perspectiva subjetivista y a ella me opongo, precisamente porque sentidos y sensibilidades son siempre relacionales y contigentes, aunque afloren y se manifesten, también, en la singularidad. Debo a la profesora Katya Braghini el énfasis sobre ese aspecto.

su vida individual y colectiva. Para ello no basta simplemente "conocer o describir el contexto", o disponer de fuentes. Antes es necesario reconstruir todas las formas de concebir la vida en un determinado entorno, no solamente las prevalentes sino también las ordinarias y subterráneas, de modo de buscar entender por qué las personas reaccionaban de determinada manera a determinados estímulos, a veces de formas muy similares con relación a otras personas, a veces en total oposición a sus coetáneos.

Por supuesto, si el conocimiento del pasado es siempre indirecto, se da por el tantear en terreno resbaladizo, en la búsqueda por rellenar lagunas que permitan nuestra interacción con la experiencia de otros tiempos, con la vida de hombres y mujeres que pensaban, vivían y sentían de manera distinta que nosotros, entonces eso solo es posible por el acercamiento permitido por los registros de las sensibilidades pasadas dejadas en toda clase de material empírico. La mejor traducción de este imperativo se encuentra en la materialidad de los documentos que nos sirvieron como fuentes potenciales a la comprensión de la educación de los sentidos y de las sensibilidades.

Por tanto, investigar la historia de la educación de los sentidos y de las sensibilidades requiere el mismo escrutinio metodológico que cualquier otro dominio de la historia urge. Sin embargo, es imperioso reconocer que no es suficiente ir a las fuentes esperando observar en ellas sensibilidades forjadas, transformadas, en disputa. Por sus propios rasgos fugaces y no tangibles, comprender las sensibilidades de otrora nos exige comprender un mundo en constante transformación, uno en que la experiencia es observada, no en flujos lineales de tiempo sino en fragmentos que confunden las miradas; donde los individuos afirman sus maneras de vivir contra todo tipo de enardecimiento, aunque tales maneras no sean del agrado de los investigadores incapaces

de un mínimo de alteridad con relación a las experiencias de hombres y mujeres de otros tiempos y lugares; donde la complejidad de la vida y del mundo social se mostraban en su totalidad mas allá de los juegos prescritos por gobiernos o grupos sociales dominantes.

En fin, la historia de la educación de los sentidos y de las sensibilidades no es tan sólo una nueva forma de lanzar luz a los viejos problemas, incluso porque, pese a su carácter de "moda académica", ella no es tan nueva. Pero permite formular no solamente preguntas distintas para antiguos problemas sino también nuevos problemas en relación con lo que llamamos educación, ya sea en sus formas institucionalizadas o no. Nuevos problemas que saltan lagunas de una historiografía que ha concebido la educación solamente como transmisión de ideas cuyo origen, normalmente, está ubicado en algunos pocos países considerados "civilizados"; el alfabetismo y la condición de letrado como rasgos distintivos incuestionables en la jerarquía social, los rituales escolares como "normalidad" y no como expresión de una posible perversidad socioeducativa; la institución escolar como expresión acabada de la educación y no como una entre tantas otras posibilidades de comprender las prácticas educativas en una sociedad, sea ella letrada o no; la educación en un sentido siempre positivo, como si los procesos de "civilización" de las costumbres, o de disciplinarización no fueran marcas tangibles de violencia contra las cuales los individuos o grupos constantemente reaccionaron, incluso para afirmar su forma de estar, vivir y sentir el mundo contra las formas consideradas más civilizadas, adecuadas o necesarias por aquellos grupos acostumbrados a concebir el otro como resto, el que sobra, el que se queda fuera, al que no se hace caso, como es patente en Latinoamérica.

El desvelamiento de esa constante embestida entre distintas sensibilidades y, frecuentemente, concurrentes, ya sería

estímulo suficiente para que intentáramos superar el "más de lo mismo" con relación a la historia de la educación, valorando la polifonía de las experiencias del pasado en una clave que vaya más allá de los modismos académicos, más allá de la perspectiva eurocéntrica, y que permita avanzar en relación al sentido de la historia de la educación en un continente constantemente azotado por toda clase de violencia endémica, históricamente producida y no raramente atenuada por las narrativas que tratan la educación como un faro para un mundo mejor. ¿A quién sirve ese faro y cuál es el precio a pagar por él? Quizás el entendimento en clave histórica de las sensibilidades en disputa en nuestro continente pueda ayudar a comprender los múltiples significados de la educación aquí movilizados, incluso aquellos que fueron silenciados.

Bibliografía

Arata, N. (2014). Formar lectores: sensibilizar espíritus. La organización de la Biblioteca Nacional de Maestros (1870-1906). Pineau, P. (dir.), *Escolarizar lo sensible*. Buenos Aires, Teseo.

Bajtin, M. (1999). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo, Hucitec-Brasília, Edunb.

Barrán, J. P. (2011). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo, de la Banda Oriental.

Barros, G. (2013). *Retratos imaginários: fotografia, tempo livre e indústria cultural*. Disertación. Universidade Federal de Minas Gerais.

Barthes, R. (1984). *A cámara clara*: *nota sobre a fotografía*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

Beltrán, C. X. (2012). El pecado de la gula, los vicios, los excesos del sentido del gusto: hacia la historia de las relaciones entre la alimentación de la infância y la escuela colombiana a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Taborda de Oliveira, M. A. (org.), *Sentidos e sensibilidades*: *sua educação na história*. Curitiba, UFPR.

Beltrán, C. X. y Buitrago, B. N. (2012). *Escritos sobre el cuerpo en la escuela*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Benjamin, W. (2008). *Obras*, libro 1, vol. 2. Madrid, Abada.

______ (2009). *Estética y politica*. Buenos Aires, Las Quarenta.

______ (2012). *El París de Baudelaire*. Buenos Aires, Eterna Cadencia.

______ (2013). *Rua de mão única/Infância berlinense: 1900*. Belo Horizonte, Autêntica.

Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona, Gustavo Gili.

Bornatto, S. (2017). A aposta na poesia. Antologias para crianças e jovens na década de 1960. *IV Seminário Interinstitucional (UFMG/PUC-SP/UFPR). Diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades*.

Braghini, K. (2017). As aulas de demonstração científica e o ensino da observação. *Rev. bras. hist. educ.*, vol. 17, núm. 2 (45), abril-junio, pp. 208-234. Maringá-PR.

Braghini, K. y Munakata, K. (2017). Fontes para a história da educação dos sentidos, numa abordagem transnacional. *IV Seminário Interinstitucional (UFMG/PUC-SP/UFPR). Diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades.*

Braghini, K., Munakata, K. y Taborda de Oliveira, M. A. (orgs.) (2017). *Diálogos sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba, Editora da UFPR.

Buisson, F. (s/f). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Publique Primaire*. 1911. En línea: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3807> (consulta: 28-05-2017).

Coccia, E. (2010). *A vida sensível*. Florianópolis, Cultura e Barbárie.

Corbin, A. (2005). O prazer do historiador. *Revista Brasileira de História*, vol. 25, núm. 49, pp. 11-31. São Paulo.

Corrêa. P., Kaufmann y Martins, M. do C. (2016). Meninas peraltas: formação feminina em livros de literatura infantil. *Educ. Temat. Digit*, vol. 18, núm. 2, abril-junio, pp. 296-312. Campinas.

Costa, B. (2014). Resonancias de una pedagogía para la guerra. Jordán Bruno Genta, educador de uma sensibilidade militar. Pineau, P. (dir.), *Escolarizar lo sensible*. Buenos Aires, Teseo.

Demartini, A.-E. (2015). Sensibilité(s). Gauvard, C. y Sirinelli, J.-F. (dir.), *Dictionnaire de l'historien*. Paris, Presses Universitaires de France.

Drummond, C. y Taborda de Oliveira, M. A. (2015). A formação do trabalhador no jornal *O Operário*, de Montes Claros (1932-1945): a produção de novas sensibilidades "sem classes". Mesquita, I. M. *et al.* (orgs.), *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil, séc. XIX e XX*. Belo Horizonte, Mazza.

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educar la mirada*. Buenos Aires, Manantial - FLACSO.

Elias, N. (1991). *O processo civilizador*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

Febvre, L. (1985). A sensibilidade e a história. *Combates pela História*. Lisboa, Presença.

Ferrer, T. *et al.* (2014). *Historia de la educación social*. Madrid, UNED.

Freyre, G. (1985 [1936]). *Sobrados e mucambos*. Rio de Janeiro, José Olympio.

Galak, E. (2014). *"Cuerpo", "sujeto" y "política" en la educación de los cuerpos argentina y brasilera: eugenesia y educación física entre las décadas de 1920 y 1930*. Programa de Pós Graduação em Educação e Inclusão Social. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais.

Gay, P. (1999). *A educação dos sentidos*. São Paulo, Companhia das Letras.

Ginzburg, C. (1989a). *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo, Companhia das Letras.

______ (1989b). *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa, Difel.

______ (2010). *Investigando Piero*. São Paulo, Cosac Naify.

Gomez, L. R. (2014). *"Progredir sempre": os jovens rurais mineiros nos Clubes 4-S: Saber, Sentir, Saúde, Servir (1952-1974)*. Disertación. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais.

Huizinga, J. (2010). *O outono da Idade Média*. São Paulo, Cosac Naify.

Koselleck, R. (2006). *Futuro passado*. Rio de Janeiro, Contraponto - PUC.

Martins, M. do C. (2014). Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educ. rev.*, marzo, núm. 51, pp. 37-50.

Mercado, B. (2014). Escolarizar la mirada: arte, estética y escuela (1880-1910). Pineau, P. (dir.), *Escolarizar lo sensible*. Buenos Aires, Teseo.

Meurer, S. y Taborda de Oliveira, M. A. (2016). A invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades na escola. *Rev. Bras. Educ.*, marzo, vol. 21, núm. 64, pp. 225-247.

Munakata, K. (2012). Que coisa é coisa das lições de coisas? Taborda de Oliveira, M. A. (org.), *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba, Editora UFPR.

Oliveira, B. (2015). *Gonzaga Duque e Revoluções Brasileiras: umolhar para a História do Brasil*. Disertación. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais.

Ospina, W. (1998). *Las auroras de sangre*. Bogotá, Norma.

______ (2008). *La escuela de la noche*. Bogotá, Norma.

Pesavento, S. (2005). *Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Coloquio, 4 de febrero. En línea: <http://nuevomundo.revues.org/229> (consulta: 29-05-2017).

Pineau, P. (dir.) (2014). *Escolarizar lo sensible*. Buenos Aires, Teseo.

Pineau, P. y Di Pietro, S. (2008). *Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar*. Buenos Aires, edición del autor.

Puchta, D. y Taborda de Oliveira, M. A. (2015). O livro como ferramenta pedagógica para a inserção da educação física e da ginástica no ensino público primário paranaense (fim do século XIX e início do século XX). *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, núm. 37, vol. 3, pp. 272-279.

Rezende, N. B. (2013). *A campanha de popularização do teatro e dança em Belo Horizonte e o lazer: o diálogo com a cidade (1998-2012)*. Disertación. Mestrado em Estudos do Lazer. Universidade Federal de Minas Gerais.

Sharagrodsky, P. (comp.) (2008). *Governar es ejercitar*. Buenos Aires, Prometeo.

Taborda de Oliveira, M. A. (org.) (2006). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, Autores Associados.

______ (2009). Atividade e natureza: a educação física para o ensino primário. Bastos, M. H. C. y Cavalcante, M. J. (orgs.), *O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará*. Campinas, Alínea.

______ (2012). *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba, Editora UFPR.

______ (2014). "Eu desisto?" Paredes vivas na cidade: conflitos sociais em cartazes produzidos ao longo da década de 1980, no Brasil. *Educ. rev.*, marzo, núm. 51, pp.175-190.

Taborda de Oliveira, M. A. y Beltrán Herrera, C. X. (2013). Uma educação para a sensibilidade: circulação de novos saberes sobre a educação do corpo no começo do século XX na Ibero-América. *Rev. bras. hist. educ.*, marzo-agosto, vol. 13, núm. 2 (32), pp. 15-43. Campinas-SP.

Taborda de Oliveira, M. A. e Oscar, L. B. (2014). Referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas em história da educação: para uma história das relações entre sensibilidades, tempo livre e formação. *Revista Esboços*, vol. 21, núm. 31, agosto, pp. 171-193. Florianópolis.

Taborda de Oliveira, M. A. y Bianchini, P. (2017). Educação política no Brasil e na Itália: duas histórias, muitos problemas comuns. *Hist. Educ.*, núm. 21, vol. 52, mayo-agosto, pp. 274-294. Porto Alegre.

Thompson, E. (1976). *William Morris: de romántico a revolucionário.* Valencia, Alfons el Magnanim.

______ (1978). *A miséria da teoria.* Rio de Janeiro, Zahar.

______ (1998). *Costumes em comum.* São Paulo, Companhia das Letras.

Toro, P. B. (2015). Algunas ideas exploratorias para una historia del control emocional juvenil en la educación secundaria chilena, c.1880-c.1950. Figueiredo de Sá, E., Silva Simoes, R. H. y Goncalves Neto, W. (orgs.), *Circuitos e fronteiras da história da educação.* Vitoria, EDUFES.

Vidal, D. G. y Silva, V. L. G. da (2010). Por uma história da sensorial da escola e da escolarização. *Revista Linhas*, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, pp. 29-45. Florianópolis.

Williams, R. (2000). *Palabras-clave: um vocabulário de la cultura y la sociedade.* Buenos Aires, Nueva Visión.

______ (2003). *La larga revolución.* Buenos Aires, Nueva Visión.

Zunthor, P. (1993). *A letra e a voz.* São Paulo, Companhia das Letras.

______ (2005). *Escritura e nomadismo.* Cotia, SP, Ateliê.

Capítulo 10

Aportes de la historia de las emociones a la historia de la educación*

Sandra Herrera Restrepo

Introducción

En las últimas décadas del siglo XX diversas disciplinas comenzaron a interesarse en el papel que las emociones juegan en diferentes escenarios de la vida pública: la comunicación, la salud, la política, la economía o la cultura. Esta tendencia conocida como *the affective turn*, o "el giro afectivo" en español, provocó un movimiento orientado hacia el estudio de la emocionalización de la sociedad (Eustace *et al*., 2012). Los historiadores en particular se preguntaron si las emociones tenían una historia, si estas habían determinado el resultado de procesos históricos al motivar acciones particulares en los sujetos y si su estudio ampliaría la visión sobre nosotros

* A Sandra Milena, hija, hermana, tía, amiga. Ahora que solo nos quedan tus recuerdos, desearía que las lágrimas que provocan tu ausencia fueran la tinta que ayudara a expresar cuanto te extrañamos. Hoy y siempre, nos sentiremos honrados con tus palabras, las que plasmaste en este y otros escritos que nos ayudan a ver el mundo de otra manera. Ahora solo nos queda la imagen de tu sonrisa y, en tu mesa de noche, el pocillo del tinto, los libros que seguirías amando, todo lo hermosamente vivido, y tu último abrazo (Yanet).

mismos, la sociedad y la historia en general (Frevert 2010). Aunque novedosos, estos cuestionamientos no eran del todo originales. En la primera mitad del siglo xx, Lucien Febvre hizo un llamado a situar las emociones en el centro del proyecto histórico de los *Annales* (Frevert, 2009). En el sentido señalado por Frebvre, Johan Huizinga (1919) y Norbert Elias (1939) describieron escenarios en los cuales, desde la Edad Media, y sobre todo durante la Modernidad, se había dado un proceso lineal progresivo de control emocional y racionalización de los afectos en las sociedades europeas. Estos referentes historiográficos no eran suficientes para responder a los cuestionamientos de la comunidad histórica. Por el contrario, mostraban la necesidad de realizar estudios sistemáticos que desarrollaran marcos analíticos a la vez que presentaran hallazgos empíricos. Nacía entonces un nuevo campo de investigación orientado a estudiar las experiencias emocionales en el pasado: la historia de las emociones.[1]

A diferencia de sus precursores, que conceptualizaron las emociones como irracionales e internas y que a menudo operaban usando conceptos ahistóricos de emociones, bajo un enfoque universalista, los historiadores contemporáneos basaron su trabajo en dos premisas: primero, reconocen que la relación entre emoción y cognición no es clara para separarse o enfrentarse entre sí (Hitzer, 2011: 6). Segundo, consideran que las emociones cuentan con una racionalidad propia, con formas de expresión que pueden diferir temporalmente, que pueden ser producidas lingüísticamente, modeladas por la cultura y aprendidas en contextos sociales (Plamper, 2015). Esta segunda premisa, cuyos orígenes se asientan en el constructivismo social, convenció a los his-

1 Hemos omitido aquí una serie de estudios y referentes del campo de la historia de las emociones para situarnos directamente en la presentación de los debates y enfoques recientes. Para un estudio detallado de los orígenes del campo de historia de las emociones *cfr*. Plamper (2015).

toriadores de que al analizar expresiones lingüísticas sobre las emociones podían rastrear la experiencia emocional de personas en épocas anteriores. Desde esta afiliación al constructivismo los investigadores se aventuraron a explorar la manera en que las emociones han influido en los desarrollos sociales, políticos y económicos.

Las producciones históricas en este campo se multiplicaron desde la década de los noventa y, aunque se aglutinaron bajo la etiqueta *historia de las emociones*, presentan un léxico emocional amplio para referirse a su objeto de estudio. Quizás por esto la comunidad académica se siguen preguntando ¿qué se estudia? ¿Emociones, sentimientos, pasiones, afectos o sensibilidades? Cada uno de estos conceptos cuenta con versiones y significados considerablemente distintos en cada idioma. En las investigaciones, los anglosajones han apostado por *emotion*, en consonancia con el proceso científico que vivieron las emociones en el siglo XIX al querer ser cuantificadas, medidas y materializadas en algún lugar del cuerpo (Dixon, 2013). En Alemania se analiza el *Gefühl* ("sentimiento") que hace referencia a experiencias psíquicas internas y estados personales subjetivos (Schnell, 2015: 59-64). En Francia se consolidó un enfoque centrado en las *sensibilités* ("*sensibilidades*"), orientado hacia el estudio de los sentidos individuales: el olfato o la audición y cómo estos encajan en un patrón general de sensación, o cómo podrían estar vinculados a estados emocionales (Wickberg, 2007). Algunos historiadores han retomado la noción de "afectos", al considerar que estos son generadores de experiencias afectivas en las que conceptos como "emoción" es solo una forma en que los individuos califican dichas experiencias (Massumi, 1995). Otros omiten esta discusión, afirmando que todas estas etiquetas aluden indistintamente a la comprensión de la experiencia emocional. Esto último, advierte Plamper, puede distorsionar el registro histórico y limitar la realización de una semántica histórica de las emociones (2015: 10-12).

La historia actual de emociones propone también una gran variedad de enfoques metodológicos para abordar su amplio objeto de estudio. Aun cuando este campo es relativamente reciente, existe un umbral de estudios considerados "clásicos". Nos referimos a los trabajos de Peter Stearns (2003), que bajo el concepto de *emocionología* analizaron el *estilo emocional* y los *estándares emocionales* que rigieron y produjeron las emociones de la sociedad norteamericana entre los siglos XIX y XX; William Reddy (2001), quien presentó una teoría sobre las emociones y la expresión emocional *emotives* para evaluar durante la Revolución Francesa lo que él denomina *régimen emocional*: emociones normativas, rituales, prácticas y formas de expresión emocional, que soportan cualquier régimen político (Reddy, 2001: 129); y Rosenwein (2006), quien propone el concepto de *comunidades emocionales*, grupos de personas que se caracterizan por sistemas de sentimientos comunes para explicar la vida afectiva en el medioevo.

Alejándose un poco de estos referentes, las investigaciones de la última década han puesto su atención en temas como la composición emocional de ciertas sociedades, el estudio de emociones individuales, las tendencias seculares del cambio emocional o la terminología emocional. Estas perspectivas se pueden reunir en cuatro categorías que abordan de manera diferenciada el concepto de emoción (Schnell, 2015: 36-37): las emociones individuales, el conocimiento emocional de una época, las emociones en situaciones concretas, y las emociones como prácticas.

a. Las emociones individuales

Esta perspectiva parte del entendimiento de las emociones como fenómenos internos que son explorados en personas en épocas pasadas, para compararlos con nuestras emociones —presente— y así demostrar el cambio histórico (Sch-

nell, 2015: 36). El objeto de estudio son emociones como miedo, pena, celos, vergüenza, confianza, aburrimiento o ira. El instrumento para su estudio es el análisis del vocabulario y de las representaciones emocionales en la literatura y el arte y en textos autobiográficos. Esta perspectiva reúne trabajos sobre el miedo, (Bourke, 2005), la confianza (Frevert, 2013) y la humillación (Frevert, 2017), que muestran cómo estas emociones han experimentado atención en los últimos años y cómo se ha transformado su significado y su valoración a través de la historia en contextos diferenciados.

b. El conocimiento emocional de una época

Los estudios en esta perspectiva hacen énfasis en las normas y los discursos emocionales como un fenómeno general de una época y no desde el estudio de emociones individuales (Schnell, 2015: 36). Analizan cómo se documentan las emociones en enciclopedias, diccionarios y guías y cómo diferentes disciplinas y ciencias confluyen en la construcción de un conocimiento sobre estas. En esta perspectiva, el trabajo de Frevert (2014) analiza el conocimiento acumulado sobre las emociones en la modernidad, que involucró consideraciones morales, pedagógicas, teológicas, políticas y económicas, aportes desde la medicina y del derecho. El análisis de conceptos relacionados con la emoción permite acceder al debate sobre cómo se ordenaron, distinguieron, demarcaron e incluso cómo se evaluaron las emociones en la Modernidad. Este estudio ilustra las transformaciones semánticas de los conceptos, los desaparecidos, aquellos que han caído en desuso, o los que han hecho parte de un proceso de reducción conceptual, quedando, por ejemplo, insertos en un concepto aglutinador como el de emoción (Frevert, 2014). Este trabajo es uno de los pioneros en el desarrollo de una futura semántica histórica de las emociones,

orientado a problematizar e historizar el objeto de estudio de este campo.

c. Las emociones en situaciones concretas

Esta perspectiva, aunque no es nueva, sigue desarrollando investigaciones que estudian la historia del significado social de las emociones en general explorando no solamente su normalización. Este enfoque puede prescindir de una perspectiva introspectiva, pues lo que resalta es la importancia de las emociones en la coexistencia de los humanos y los comportamientos vinculados con emociones (Schnell, 2015: 36). Como ejemplos se pueden citar el análisis del estilo emocional de una época (Stearns) o el estudio de las comunidades emocionales (Rosenwein).

d. Las emociones como prácticas

Esta perspectiva es quizás la más innovadora en este campo, al demarcarse de las definiciones de emoción existentes y proponer una definición que vincula no solamente el estado interno de las emociones sino también su hacer (Schnell, 2015: 37). El trabajo que sustenta este enfoque es el desarrollado por Monique Scheer, quien valiéndose del concepto de *teoría de la práctica* de Pierre Bordieu propone estudiar las emociones como prácticas emocionales. Scheer parte de la crítica a la ausencia de las dimensiones físicas en las problematizaciones sobre emociones. Mientras las ciencias naturales abordan el cuerpo como objeto de investigación, las ciencias sociales estudian las emociones como elementos socialmente construidos, sin establecer relación entre dichos estudios (Scheer, 2012). Para fundamentar su enfoque se basa en la teoría de la mente extendida —*Extended Mind Theory*—, la cual presupone que procesos como hacer, pensar y sen-

tir involucran tanto el cuerpo como la mente y que estos no pueden desvincularse (Scheer, 2012: 193).

Las prácticas emocionales son "prácticas que involucran al yo —como cuerpo y mente—, el lenguaje, los artefactos materiales, el medioambiente y otras personas" (Scheer, 2012: 193). Esta perspectiva se fundamenta en cuatro principios:

1. Las emociones son prácticas o comportamientos repetitivos, no estados mentales internos.
2. No es posible identificar una diferencia entre el interior (sentimiento) y el exterior (cuerpo).
3. En todas las prácticas emocionales el cuerpo está involucrado, pues las emociones están almacenadas en él.
4. En los cambios históricos en el cuerpo están implicados cambios emocionales y viceversa. (Scheer, 2012: 200)

El estudio de las emociones como prácticas significa reconocer que estas siempre están en el cuerpo, en acciones y expresiones, que el cuerpo no es ahistórico, sino que está socialmente situado, adaptado y formado (Scheer, 2012: 193). Para el estudio de las prácticas emocionales se accede a través de otras prácticas en los que la emoción está inmersa: hablar, gesticular, recordar, manipular objetos y percibir sonidos, olores y espacios. Lo cual implica que la historia de las emociones no consiste solamente en comprender las emociones *per se* o escribir sobre ellas, sino entender la forma en que se vivieron, lo que despertaban y los efectos que generaron.

El enfoque de Scheer señala el camino hacia el cual se dirigen las investigaciones en este campo. Las neurociencias están demostrando empíricamente la mutabilidad de la experiencia y la subjetividad contextual de las percepciones de la realidad. Incluso algunos de los fenómenos experienciales más básicos, como el dolor, se han demostrado a la vez al-

tamente individualizados y estrechamente correlacionados con guiones de dolor cultural (Boddice, 2017). La historia de las emociones se dirige hacia la superación de su afiliación constructivista en busca del entendimiento de la dinámica biológica de las emociones, sus códigos de expresión y su materialidad corporal y, sobre todo, a la comprensión de cómo cambia la calidad de la emoción cuando el contexto cultural e histórico se transforma. Lo anterior podría conducir a los historiadores a dejar de escribir historias acerca de las emociones, llámese ira, amor, odio, sino lo que siente un individuo al experimentarla y cómo esta experiencia se transforma con el tiempo y el lugar (Bodicce, 2017: 11-12).

Para los historiadores de la educación los desarrollos en este campo abren una perspectiva de investigación sobre la manera en que la educación se ha vinculado con las experiencias emocionales en el pasado. El hecho de que las emociones pueden ser aprendidas y modeladas en el cuerpo, sugiere que la educación ha jugado un papel importante en la historia de las emociones. Algunos historiadores ya han abordado cómo las normas de conducta inciden en la regulación de las emociones o su movilización hacia horizontes de expectativas compartidos. Sin embargo, el potencial de los estudios sobre las emociones puede ir más allá de explorar el canon de emociones controladas o movilizadas y dirigirse a entender la manera en que han sido comprendidas, representadas, usadas, nombradas. Pero, sobre todo, a comprender la experiencia emocional, sus transformaciones y efectos.

La variedad de temas de investigación histórico-educativo-emocionales podría expandirse fácilmente, veamos algunos ejemplos.

» *Un estudio del léxico emocional*. ¿Cómo se construyeron conceptos como educación de la mente, educación del

corazón o educación emocional? ¿Cómo emergieron los conceptos de miedo escolar y con qué discursos políticos, económicos o sociales articularon? ¿Qué aportes han hecho la educación y la pedagogía al conocimiento acumulado sobre las emociones?

» *Un estudio sobre la variedad de las emociones de la infancia y la juventud*. ¿Cómo se han transformado los objetos y las causas de emociones como miedo, alegría, amor, optimismo, agresividad en la infancia y la juventud en diferentes tiempos y lugares? ¿Cómo se han representado estas emociones en lo visual (cine) y lo literario (literatura infantil y juvenil textos escolares)? ¿Cómo se han enseñado/aprendido emociones, con qué procesos, métodos se puede vincular tal aprendizaje?

» *Un estudio de las prácticas emocionales*. ¿Cómo vivencian las emociones niños y jóvenes más allá de la educación? ¿De qué forma *navegan emocionalmente* (Reddy, 2001) bajo normativas emocionales? ¿Por medio de cuáles expresiones verbales/corporales? Son preguntas que orientarían un análisis sobre prácticas emocionales en la escuela y cuyo centro análisis podrían ser elementos como los apodos y chistes, la tergiversación de las letras de himnos o canciones escolares, los grafitis de los pupitres y los baños. Estos podrían mostrar un repertorio de expresiones emocionales que se escapa/opone a la normativa emocional de una institución como la escuela.

Así como la historia de las emociones presenta una variedad de temas susceptibles de ser estudiados en la historia de la educación, abre un amplio espectro de fuentes que permite comprender la génesis individual y colectiva de las emociones. Las emociones pueden ser visibles en documentos que se producen en la vida escolar como cartas, diarios,

autobiografías, como también en formas artísticas que registran y generan emociones, novelas, poemas, canciones; en las redes sociales usadas por la mayoría de los niños y jóvenes y que están al alcance de cualquier investigador; como también en los diagnósticos que hacen los psicólogos y maestros de apoyo, en los informes de desempeño escolar, en los rituales y ceremonias escolares.

La educación como laboratorio del miedo. De los azotes a PISA

Hay un conocimiento de prácticas que generan o que ayudan a superar el miedo en niños y jóvenes que está evidentemente anclado en la memoria colectiva. Si pudiéramos mirar de cerca escenas del siglo XIX podríamos ver una abuela narrando un cuento de terror, un maestro o un cura hablando sobre el infierno o sosteniendo un azote, médicos e higienistas que recomiendan controlar la imaginación para detener el miedo o usarlo para curar la epilepsia en la juventud. Tales signos y prácticas son las que nos interesa revisar en un proyecto que integra las emociones y la historia de la educación. A continuación, presentamos un esbozo de un proyecto desde el cual estudiamos una emoción, el miedo, en el marco de la historia de la educación.

Nuestro trabajo hace un recorrido sobre las transformaciones en las prácticas que generan o ayudan a superar el miedo en niños y jóvenes. El estudio se ubica periódicamente entre los azotes usados en la escuela del siglo XIX y las pruebas estandarizadas como PISA, dos de los mayores desencadenantes de miedo y angustia en la infancia y la juventud entre los siglos XIX y XXI. Ambos se entienden como tecnologías diferenciadas, que modulan las emociones en un mayor o menor grado (Scheer, 2012). Entre los azotes y PISA hay una

larga historia en la cual los miedos propios de la infancia y la juventud, diagnosticados por los médicos del siglo XIX, se expandieron a nuevos objetos, categorías y tratamientos diagnosticados y tratados por psicólogos educativos en el siglo XX y por los neuropsicólogos en el siglo XXI. Esta transformación es visible en la literatura infantil y juvenil, las autobiografías, informes y entrevistas clínicas y terapéuticas, informes de la UNESCO o la OCDE sobre las habilidades para afrontar el futuro, entre otros.

Argumentamos que el repertorio de prácticas sobre el miedo ha sido transmitido durante largo tiempo, lo cual no significa que aparezca de la misma forma o en los mismos contextos. Nos preguntamos al respecto ¿quién las ha usado y con qué propósito? ¿Sus usos han estado ligados a tipos de enfoque pedagógicos, métodos de enseñanza, condiciones políticas, sociales o económicas? ¿Han aparecido nuevas categorías, significados, objetos, causas o efectos relacionados con el miedo?

Esta última pregunta se aborda a partir de los desarrollos de la semántica histórica de las emociones, los cuales han sido útiles para entender cómo las emociones funcionan, cómo crean discursos y prácticas. El concepto *miedo escolar* es uno de los más importantes desarrollos en torno a esta emoción en la primera mitad del siglo XX y quizás es el que reorienta, en ese siglo, las prácticas que generan o ayudan a superar o controlar el miedo en niños y jóvenes. Una de las transformaciones más importantes que este concepto generó fue el cambio en la comprensión del ausentismo escolar, situación asociada con vagancia o negligencia. Los estudios de los psicólogos educativos determinaron que esta ausencia escolar estaba relacionada con una reacción emocional que se manifestaba corporalmente con síntomas de enfermedades comunes. El miedo escolar era pues un miedo propio de los niños y jóvenes y cuyo objeto era el

ir a la escuela. A partir de esto, la manera en que el sistema educativo comenzó a afrontar el ausentismo escolar radicaba en una diferencia emocional.

A partir de la emergencia de este concepto se generó un léxico diferenciado que vinculó categorías como *fobia* y *ansiedad*; se amplió la comprensión biológica del miedo señalando otros síntomas corporales para su identificación y se generó toda una corriente de psicología educativa que se abocó a su tratamiento terapéutico, pedagógico, clínico y farmacológico para controlarlo y superarlo. La condena hacia prácticas que infundieran miedo en niños y jóvenes en diversos escenarios fue objeto de crítica tanto hacia padres, acusados de prácticas de crianza pobres, hacia los maestros, vinculados con métodos tradicionales de enseñanza propios del siglo XIX, hacia la literatura infantil y juvenil cuyas obras infundían miedos innecesarios. Este concepto representa una fractura en la comprensión de los miedos de la infancia y la juventud y, sobre todo, en la manera de abordarlo. A partir de la primera mitad del siglo XX se inicia una campaña para combatir el miedo, que prevalece, claramente asociado a otros objetos como las pruebas estandarizadas y bajo otras categorías como *ansiedad* o *angustia*.

Junto con la semántica histórica, el concepto de Scheer de las prácticas emocionales (Scheer, 2012) resulta fructífero en este trabajo para incluir los aspectos discursivos y corporales. Comparando los discursos médicos, pedagógicos y los relatos autobiográficos de estudiantes entre el siglo XIX y el XXI, se revelan claras diferencias en el manejo de la emoción, lo que sugiere que quienes usaron prácticas para infundir miedo por ejemplo estaban conscientes de los efectos que estas tendrían. Asimismo, esta noción nos permite analizar cómo la manipulación de artefactos o su relación con ellos pueden movilizar o regular diferentes expresiones emocionales del miedo en el cuerpo, que, a su vez, nos pue-

den llevar a establecer análisis sobre el cambio histórico del cuerpo de la infancia y la adolescencia.

Esta investigación en proceso permite ver cómo *trabajan* las emociones y cómo transforman la comprensión que tenemos de la educación y su historia.

Reflexiones

Este panorama general de la historia de las emociones y sus aportes a la historia de la educación confirman los interrogantes sobre el estudio de las emociones en el pasado que trajo consigo el *affective turn*. Las emociones no sólo tienen historia: hacen historia y permiten ampliar la comprensión de la experiencia humana en el pasado. Las emociones no son constantes universales: se transforman con los individuos, con su cuerpo, sus formas de expresión, los objetos hacia los cuales se enfocan. Estas funcionan también como criterio de diferencia entre individuos barbaros o civilizados, estudiantes que sienten o no miedo a la escuela, individuos desconfiados, mientras otros se caracterizan por su exceso de confianza. Asimismo, las emociones amplían la comprensión de la experiencia humana. Permiten comprender qué se siente, qué significa ser niño, joven, soldado o maestro, en un momento histórico o espacio cultural definido, porque ciertas normativas emocionales funcionan en unas sociedades, mientras que para otras podrían no tener sentido.

En una comprensión más amplia del lugar de las emociones en la historia, los estudios en este campo nos podrían llevar a entender cómo lo que significa ser humano depende tanto de la biología como de la cultura y cómo este significado, este sentir humano varía histórica y contextualmente. Es aquí donde la historia de la educación puede aportar al entendimiento sobre cómo se ha enseñado o cómo se ha

aprendido a sentir, cómo la escuela ha condicionado emociones o las ha movilizado, cómo ha transformado el cuerpo y con ello la experiencia emocional de generaciones que han pasado por ella. La historia de la educación no sólo amplía sus objetos y métodos de investigación con la historia de las emociones; una historia de las emociones es imposible sin que considere los aportes que la educación ha hecho a la construcción de las experiencias afectivas de la humanidad.

Bibliografía

Boddice, R. (2017). The History of Emotions: Past, Present, Future. *Revista de Estudios Sociales*, núm. 62, pp. 10-15.

Eustace, N. *et al*. (2012). AHR conversations: The historical study of emotions. *American Historical Review*, núm. 117, vol. 5, pp. 1487-1531.

Frevert, U. (2009). Was haben Gefühle in der Geschichte zu suchen? *Geschichte und Gesellschaft*, núm. 35, vol. 2, pp. 183-208.

______ (2014). Defining Emotions: Concepts and Debates over Three Centuries. *Emotional Lexicons. Continuity and Change in the Vocabulary of Feeling 1700-2000*, pp. 1-31. Oxford, Oxford University Press.

Hitzer, B. (2011). Emotionsgeschichte - ein Anfang mit Folgen. *HSoz-Kult*, 23 de noviembre.

Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, núm. 31, pp. 83-109.

Plamper, J. (2015). *The History of Emotions. An Introduction*. Oxford, OUP.

Reddy, W. (2001). *The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions*. New York, Cambridge University Press.

Rosenwein, B. (2006). *Emotional Communities in the Early Middle Ages*. Ithaca, Cornell University Press.

Scheer, M. (2012). Are Emotions a Kind of Practice (and is That What Makes Them Have a History)? A Bourdieuian Approach to Understanding Emotion. *History and Theory*, núm. 51, vol. 2, pp. 193-220.

Schnell, R. (2015). *Haben Gefühle eine Geschichte*? *Aporien einerHistory of emotions*. Göttingen-Niedersachs, *V&R*.

Stearns, P. (2003). The Navigation of Feeling: A Framework for the History of emotions. *Journal of Interdisciplinary History*, núm. 33, vol. 3, pp. 473-475.

Verheyen, N. (2010). Geschichte der Gefühle, version: 1.0. *Docupedia-Zeitgeschichte*, 18 de junio.

Wickberg, D. *(2007). What is the History of Sensibilities*? *American Historical Review*, núm. 112, vol. 3.

Capítulo 11

Por ese palpitar

La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo

Ana Laura Abramowski

> Las emociones nos dicen mucho sobre el tiempo; las emociones son la "carne" misma del tiempo. Nos muestran que el tiempo que torna moverse, o seguir adelante, es un tiempo que excede el tiempo de una vida individual. A través de las emociones, el pasado persiste en la superficie de los cuerpos.
>
> Ahmed (2015: 304)

Introducción

A primera vista, puede resultar paradójica la asociación entre las emociones y la densidad del tiempo (su "carne", en palabras de Ahmed) cuando en el lenguaje corriente —y en consonancia con su etimología latina, *emovere*— se las relaciona con lo movedizo e irrepetible y, por lo tanto, difícil de asir. ¿Cómo estudiar un objeto tan inquieto? ¿Cómo hallar sus huellas en el pasado? El reciente *boom* de los estudios historiográficos sobre las emociones parece desmentir esta imposibilidad, confirmando, por el contrario, que tal empresa sería posible.

Estudiar los sentimientos del pasado comporta desafíos teóricos y metodológicos de envergadura. En este capítulo,

luego de situar el actual interés por la temática de los afectos, nos iremos adentrando en algunos debates vigentes en el campo de la historia de las emociones y en el de la historia de la educación que pretende aproximarse al ámbito de las sensibilidades. Para finalizar, presentaremos algunas hipótesis que guían nuestro estudio sobre la afectividad docente.

¿Qué tienen para decirnos las emociones? ¿Qué vienen a mostrarnos? ¿Qué nos permiten comprender, no más ni mejor sino de manera diferente? Las palabras de Ahmed sugieren un sutil desplazamiento: considerar las emociones una suerte de “a través”. Quizás este corrimiento inaugure sendas todavía no exploradas. Caminos por las que el pasado, a través de las emociones, palpite.

El giro emocional o afectivo

El puntapié inicial del giro emocional o afectivo en el campo de las ciencias sociales y humanas se puede localizar entre mediados de la década de 1990 y comienzos del siglo XXI. Se trata, en términos generales, de un renovado y creciente interés por el estudio de las emociones, los sentimientos y los afectos desde una variedad de disciplinas y perspectivas. Vale aclarar que este “giro” no es uniforme ni menos aún constituye una corriente de pensamiento homogénea; por el contrario, está habilitando múltiples discusiones teóricas y metodológicas en las investigaciones que se sumergen en el ámbito del sentir.

Ubicar este viraje implica, en una primera instancia, disolver cualquier tentativa fundacional, dado que el interés por el estudio de las emociones tiene un extenso recorrido en la historia del pensamiento occidental. Si bien no trazaremos aquí una genealogía detallada, reconoceremos algunos antecedentes. El primero y más evidente es el pro-

veniente del campo de la filosofía, tanto de la antigua como de la moderna.[1] Luego, situados en el ámbito de las ciencias sociales modernas, encontramos —como dice Illouz— que una lectura a contrapelo de ciertos textos clásicos como los de Durkheim, Weber, Marx, Simmel permite identificar referencias a cuestiones emocionales (Illouz, 2007: 14). Pero habrá que esperar hasta el siglo XX, en particular, hasta la década de 1970, para encontrar, tanto desde la sociología[2] como desde la antropología,[3] un campo de investigación específico. Es importante destacar que el estudio de las emociones desde las ciencias sociales, aun con sus diferencias internas, ha buscado tomar distancia de las perspectivas biologicistas y naturalistas imperantes, oponiendo en su lugar enfoques cualitativos que han privilegiado la labor interpretativa del investigador. De este modo, las emociones pasaron a ser consideradas como construcciones socioculturales, situadas en coordenadas espacio temporales precisas, y, por lo tanto, variables. Estas perspectivas buscaron capturar los significados del mundo emocional a partir de la mediación del lenguaje (Enciso Domínguez y Lara, 2014). Por último, el movimiento feminista de los años sesenta, reclamando entidad para el cuerpo y la experiencia, problematizando la emocionalización del mundo femenino, poniendo en cuestión la producción de dualismos (cuerpo-mente, público-privado, razón-emoción) y reclamando un estatuo político y público para la dimensión emocional con la bandera de "lo personal es político", se

---

1 Desde la filosofía, hay múltiples referencias al afecto presentes en las filosofías de los estoicos, Platón, Descartes, Spinoza, Hume, Kant, Nietzsche, hasta llegar a los filósofos del siglo XX tales como Sartre, Merleau-Ponty, Deleuze, Guattari, Irigaray, Foucault, entre otros (La Caze y Lloyd, 2011: 1).

2 Siguiendo a Eduardo Bericat (2000), tres pioneros de la sociología de la emociones son Thomas J. Scheff, Arlie R. Hochschild y Theodore D. Kemper.

3 En el caso de la antropología, una de las principales referentes ha sido Catherine Lutz (1988) y sus trabajos junto a Abu Lughod (2008).

puede considerar como uno de los antecedentes más claros del giro emocional o afectivo.[4]

Antes de profundizar un poco más en las implicancias analíticas y conceptuales del viraje emocional que se inicia hacia mediados de la década de 1990, es menester al menos señalar las condiciones sociales de su emergencia. Dicho de otro modo, el énfasis por el estudio de las emociones y los afectos tiene su correlato en la llamada "emocionalización de las sociedades occidentales contemporáneas" o "boom emocional"[5] que se manifiesta en la centralidad otorgada al sentir individual en distintos ámbitos de la vida pública (en los medios de comunicación, en la política, en el trabajo, en la economía, en el ámbito de la salud y la educación). Asimismo, nuevas problemáticas de escala trasnacional como el terrorismo, el fundamentalismo religioso, las migraciones y exilios, entre otras, han dotado de un papel preponderante al "factor del afecto" a la vez que han dejado en evidencia la insuficiencia de las categorías analíticas disponibles (*cfr*. Moraña, 2012).

En este contexto, a partir de los caminos abiertos por los estudios de género y la teoría *queer*, se renueva la investigación del campo emocional dando lugar a los estudios del afecto (*affect studies*).[6] Este nuevo giro puede entroncarse con sus predecesores: el giro lingüístico de los años sesenta y el giro cultural de los años setenta (Del Sarto, 2012). Busca, por un lado, mostrar los límites de la "fascinación con el mundo simbólico" (Enciso Domínguez y Lara, 2014: 283) y plantear la necesidad de resignificar los modelos constructivistas y discursivos (López, 2014). Pero, por otro lado, recoge y profundiza críticamente el legado del posestructuralismo en lo

---

4 *Cfr*. Del Sarto (2012), Cedillo Hernández, García Andrade y Sabido Ramos (2016).

5 *Cfr*. AlGarra y Noble (2015), Cedillo Hernández, García Andrade y Sabido Ramos (2016).

6 El puntapié de estos estudios fueron los trabajos de Massumi (1995 y 2002) y Sedgwick (2003). Una buena sistematización es la de Gregg y Seigworth, en *The Affect Theory Reader* (2010).

referente a la inestabilidad y contingencia de los significados, llevando algunas de sus premisas hacia el terreno de lo corporal (Macon y Solana, 2015).

Además de plantear que “en las dinámicas sociales están en juego fuerzas del orden de lo corporal irreductibles a la interpretación discursiva” (López, 2014), el giro emocional o afectivo impugna los binarismos e intenta disolver las oposiciones entre razón y emoción, pensamiento y acción, mente y cuerpo, activo y pasivo. Para trascender estos pares dicotómicos se advierte la necesidad de provocar un desplazamiento conceptual y dejar de considerar a la emoción como una sustancia, propiedad o estado interno del individuo para pasar a entenderla como producto de una relación. Siguiendo a Ahmed (2004), las emociones no están “adentro” del individuo, en su psiquis, ni “afuera”, en la sociedad, sino que se producen en el encuentro de los individuos con el mundo.

En resumen, la centralidad del cuerpo, la advertencia del límite del paradigma constructivista y discursivo, la preocupación por la disolución de binarismos, el énfasis en lo relacional, el cuestionamiento de la individualización y la psicologización de las emociones y la apuesta por pensarlas en clave política y colectiva, destacando su inestabilidad y opacidad, están en el corazón del giro emocional o afectivo.

Como señalamos al comienzo, este giro no es una corriente compacta sino que se encuentra atravesado por debates y disensos que tienen que ver con los efectos teóricos, pero también políticos, de la conceptualización del afecto y de la emoción. No vamos a detenernos en estas discusiones;[7] solo destacar que en este escrito hemos elegido nombrar al giro como *emocional* o *afectivo* para albergar perspectivas que no necesariamente comulgan con los *affect studies* pero que, no

---

7 Para seguir de cerca los pormenores del giro afectivo puede consultarse Lara y Encino Dominguez (2013).

obstante ello, están revisitando teórica y políticamente el mundo emocional.[8]

La historia de las emociones en el contexto del giro afectivo

El interés por estudiar los sentimientos del pasado conduce a prestarle atención a un campo relativamente nuevo, el de la historia de las emociones, surgido en el mundo anglosajón hacia fines del siglo XX y principios del XXI —campo que en el caso de Francia y de algunos países latinoamericanos lleva el nombre de "historia de las sensibilidades" (Moscoso y Zaragoza Bernal, 2014)—.

En los últimos años, estos estudios se han expandido, creándose centros de investigación, grupos de estudio,[9] redes, seminarios y monográficos. Si bien no hay abordajes teóricos unificados y en cada contexto regional[10] los estudios asumen perspectivas específicas, es posible advertir, por un lado, una preocupación general por dotar de estatuto disciplinar a esta corriente historiográfica, y, por otro lado, una necesidad de atender problemas de índole teórico y metodológico. En relación con esto último, Zaragoza Bernal, haciéndose cargo de la pregunta de Peter Burke acerca de si existe una historia cultural de las emociones, encuentra

8 En el epílogo de la segunda edición de *The Cultural Politics of Emotion*, Sara Ahmed, una de las pensadoras contemporáneas más interesantes del campo de estudios de las emociones, invita a tomar distancia de algunas rencillas poco conducentes del giro afectivo (2015).

9 Mencionaremos solo algunos: el Research Center "History of Emotions" (Max Planck Institute for Human Development), liderado por Ute Frevert; el Centre for the History of the Emotions (Queen Mary University of London), dirigido por Thomas Dixon; el Grupo HIST-EX, conducido por JavierMoscoso (<http://hist-ex.com/>) y el Grupo Experiencia Moderna, de la UPV (<http://www.experienciamoderna.com/es/>).

10 En el contexto rioplatense, contamos con los dos tomos de historia de la sensibilidad en el Uruguay, de José Pedro Barrán, publicados en los años noventa.

como debilidades principales la ausencia de una definición de “emoción” así como la poca innovación en los métodos y fuentes empleadas (2013 y 2015).

En este apartado revisaremos brevemente el estatuto de la disciplina “historia de las emociones” así como algunos de los desafíos teóricos y metodológicos vigentes, a la luz de las discusiones del giro emocional o afectivo.

La historia de las emociones no ha sido lo suficientemente historizada —sostiene Jan Plamper (2014: 19)— pues no se sabe muy bien cómo han trabajado este asunto los historiadores anteriores al siglo XIX. Para abonar la comprensión de este campo, en los últimos años se han trazando algunas genealogías que coinciden en señalar tres estudios realizados en la primera mitad del siglo XX como los precursores de lo que hoy se conoce como historia de las emociones. Estos son: *El otoño de la Edad Media*, de Johan Huizinga (1919), *El proceso de la civilización*, de Nobert Elias (1939) y *La sensibilidad y la historia*, de Lucien Febvre (1941).[11] En los tres casos, hay una tentativa de situar los sentimientos en el centro de la investigación histórica.

Dentro de los historiadores contemporáneos, los que encabezan el estudio de las emociones proporcionando marcos analíticos originales son Sterns y Sterns (1985), con su noción de *emocionología*, Barbara Rosenwein (2002), con su concepto de *comunidades emocionales* y William Reddy (2001), con las ideas de *régimen emocional* y *emotives*. Aquí también puede sumarse la *aestesiología* propuesta por Joanna Bourke (2006).

La no desdeñable lectura de Daniel Wickberg es ubicar la historia de las emociones dentro de la historia de las sensibilidades, que a su vez se inscribe en la tradición de la historia

11 Según Rafael Villena Espinosa, para algunos la historia de las emociones trata antes bien de “una sofisticación de los presupuestos ‘annalistas’ sobre las mentalidades que de una verdadera revolución historiográfica” (2015: 11).

cultural. Este historiador propone este concepto, el de sensibilidades, que pone juntos los elementos de la percepción de los sentidos, la cognición, la emoción, la forma estética, el juicio moral y la diferencia cultural, y provee un modo de hablar sobre un objeto que es al mismo tiempo ubicuo y extrañamente invisible (2007: 669). El grupo HIST-EX, de Madrid, opta por trabajar en una "historia de la experiencia" que "estudia las formas culturales de la subjetividad" (Moscoso y Zaragoza Bernal, 2014: 75).

El carácter acotado de la noción de emoción es el argumento que —tanto para Wickberg como para el grupo HIST-EX— justifica cierta distancia con la lisa y llana adscripción a la historia de las emociones. Se trata de ampliar el espectro, plantean Moscoso y Zaragoza Bernal, y promover investigaciones vinculadas con la historia de experiencias "que son sin duda emocionales, aunque no solo emocionales" (2014: 75). Estas llamadas de atención se enlazan con aquello que afirma Sara Ahmed: "No estamos hablando solamente de emociones cuando hablamos de emociones" (2004: 202). Hablamos de identidades, de lazos y adhesiones, de motivaciones y rechazos, de acciones y omisiones. Hablamos de los sujetos. Hablamos de la política.

Tal vez, conjetura Jan Plamper, la historia de las emociones se mantenga como un subcampo separado, pero quizás no, y la emoción se convierta en una categoría útil de análisis histórico, como el género, la raza o la clase (2014: 27). En uno u otro caso, los debates conceptuales se siguen mostrando como necesarios.

Que las emociones se construyen históricamente, ancladas en coordenadas espacio temporales precisas, es una posición que actualmente genera una amplia adhesión en el campo de la historia de las emociones. Sin negar la relevancia de este posicionamiento convendría considerarlo un punto de partida —una suerte de acuerdo tácito— antes

que de llegada. Dicho de otro modo, ¿qué otras cuestiones podemos indagar? ¿Alcanza con que las investigaciones se propongan comprobar que las emociones se construyen social, histórica y culturalmente? (*cfr*. Moscoso, 2015). Una pista para trascender este atolladero la propone Ahmed cuando plantea que es preciso comprender, no tanto *qué son* las emociones sino lo que las emociones *hacen*, cuáles son sus efectos, cómo es su circulación, cómo ligan o "pegan", de qué modo separan y confrontan.

En íntima relación con la discusión conceptual se encuentra el tema de las fuentes, tanto la invención de nuevas, como la relectura, con nuevos prismas teóricos, de las habituales. Por su carácter elusivo y ubicuo, como dice Wickberg, los sentimientos no están organizados en archivos ni están visibles para los propósitos de la investigación (2007: 669). ¿Dónde buscar los afectos y las emociones del pasado? En diarios íntimos, autobiografías, intercambio epistolar, crónicas, pero también en legislaciones, normas, informes médicos, fuentes judiciales, prensa. La lista puede extenderse mucho más. En la producción de fuentes se pondrá en juego la inventiva del investigador, pero siempre tamizada por sus conceptualizaciones. Por ejemplo, sin desmerecer lo valioso que es contar con escritos en primera persona, considerar que solo allí estarían presentes las emociones se deriva de una encerrona conceptual. Encerrona que se sostiene en el supuesto teórico de que la emoción se produce en la interioridad —transparente y auténtica— del yo y luego es volcada y expresada hacia afuera. Desde ese abordaje, investigar emociones —tanto en el presente como en el pasado— consistiría en saber cómo sienten o han sentido "realmente" las personas. Por el contrario, entendemos que las emociones y sus registros (si es que ambas cosas pudieran separarse) serán siempre ambiguos y opacos. Entonces, desindividualizar el sentir y proponer que las emociones son relaciones antes

que propiedades de las personas (Flatley, 2008) es una definición que invita a diversificar las fuentes y a buscar las emociones en los *in between*, abandonando toda pretensión de transparencia.[12] Como plantea Joanna Bourke en su estudio sobre el miedo, "las emociones entran en el archivo histórico en el grado en que trascienden la estrechez de la experiencia psicológica individual y presentan al yo en el terreno público" (2006: 7).

Enfrentado a las fuentes, ¿cómo suele trabajar el historiador? Su tarea, en gran medida, consiste en identificar vocablos que en diferentes momentos hayan remitido al sentir, designando emociones (orgullo, vergüenza, ira, etcétera) o describiendo estados de ánimo (reír, llorar, sonrojarse, etcétera) La repetición de esos vocablos se considerará una clave para evaluar su peso e importancia. Asimismo, estará atento a evaluar la función social de estos términos en sus respectivos contextos de enunciación evitando, siempre, caer en anacronismos. Lo que las personas designen como miedo, envidia, odio, etcétera, seguramente variará de una época a otra. En relación con esto, Plamper (2014) plantea la necesidad de un desarrollo mayor de la historia de los conceptos emocionales: rastrear la semántica cambiante de palabras emocionales a lo largo del tiempo, recurrir a diccionarios y enciclopedias. Como se verá, un pilar del trabajo del historiador de las emociones es evitar concepciones "universalis-

12 Sobre este punto, vale la detención en este pasaje de Jan Plamper: "¿Cómo vamos a saber lo que la gente 'realmente' sentía si mantenían ese sensación para sí mismos y no dejaron ningún registro histórico? ¿Qué hacemos con las emociones que no nos encontramos en el material de origen, incluso cuando creemos que deberían estar allí? ¿Qué pasa si los soldados en el frente de batalla no muestran indicio de miedo, o si las víctimas de discriminación social no muestran enfado o si los perpetradores de violencia no ofrecen remordimiento? ¿Debemos suponer que las fuentes documentan la falta de honradez o incluso la negación? Es, por supuesto, necesario mirar más allá de las expresiones en primera persona y consultar una amplia gama de fuentes con observaciones desde muchos puntos de vista diferentes para confirmar si la emoción esperada no se encuentra en todas ellas" (2014: 76).

tas y presentistas" (Rosenwein, 2010). Desde ya, aunque no lo desarrollemos en este escrito, en los conceptos propuestos por Reddy, Sterns y Sterns y Rosenwein hay maneras precisas y originales de atravesar teóricamente las fuentes.

Pero lo que está comenzando a advertirse —y en esto están contribuyendo las discusiones del giro afectivo— es el límite de lo que llamaríamos el paradigma discursivo–interpretativo; esto es, que la investigación se congele en la identificación y el análisis del lenguaje emocional. Si las emociones no se reducen a lo que efectivamente se dice de ellas de manera consciente es menester, aun trabajando con fuentes escritas, hacer lugar a problematizaciones que incluyan a los cuerpos, a las prácticas, a lo no dicho. La propuesta de Sheer (2012), inspirada en la noción de *habitus* de Bourdieu, de concebir las emociones como prácticas, invita a dar lugar a los cuerpos y a la dimensión no consciente, trascendiendo perspectivas binarias. En una línea similar se encuentra la posición de Jo Labanyi, que se expresa en el sugerente artículo *Doing things: emotions, affect and materiality* (2010). Zaragoza Bernal, por su parte, sugiere realizar una "historia material de las emociones" intentando acceder a las emociones de aquellos que no dejaron constancia escrita (2015: 28).

Por último, si aceptamos que las emociones no se reducen a la interioridad psicológica y a lo que los sujetos han dicho expresamente sobre ellas, podremos buscarlas —casi como oliéndolas— en los tonos y los climas. Es sugestiva la noción de *mood* o atmósfera afectiva de J. Flatley. Los moods no están adentro de nosotros, dice el autor, nosotros estamos en ellos, nos atraviesan. Son fenómenos públicos, colectivos, inevitablemente compartidos (2008: 22).

Historia de la educación y giro emocional o afectivo. Más allá de la perspectiva moral-civilizatoria

¿Qué particularidades asume el estudio de las emociones en el ámbito de la historia de la educación? ¿Qué aporta la dimensión afectiva a la comprensión de los fenómenos educativos? ¿Qué desafíos y preguntas plantea el giro afectivo? En este apartado queremos comenzar a dar lugar a estas preguntas identificando cuál ha sido, a nuestro entender, el modo privilegiado de trabajar lo emocional en perspectiva histórico-educativa. Esto hará más sencillo vislumbrar terrenos todavía no explorados.

Pedagogía de las emociones o *educación sentimental* son expresiones recurrentes en los textos que abordan la temática de las emociones, se dediquen o no específicamente al campo de la educación. Si miramos de cerca cómo funcionan estas frases, advertimos que generalmente se usan para evocar la transmisión de patrones emocionales así como la enseñanza de reglas y hábitos. Esto es, predomina una noción de educación que alude a la prescripción y a la idea de control y regulación emocional. Algo que en otro escrito hemos denominado como la hegemonía de la hipótesis represiva de los afectos (Abramowski, 2015).[13] Producto también de los períodos generalmente estudiados (siglos XVIII, XIX y XX), es difícil que los trabajos de historia de la educación que se ocupan de las emociones no hagan al menos alguna referencia a la educación en cuanto "civilización de las emociones".

La perspectiva que enfatiza la cercanía entre la educación y la civilización puede correr el riesgo de replicar el modelo conceptual de tipo hidráulico, criticado por Barbara Rosenwein (2002). Allí, las emociones se reducen a impulsos ciegos y sensaciones involuntarias que necesitan ser sometidas.

13 Sobre la hegemonía de la hipótesis represiva puede consultarse también Sobe (2012).

Por otra parte, la idea de civilización recibe muchas veces un tratamiento ambiguo, dificultándose su diferenciación como objeto de estudio y como categoría de análisis. Es decir, no sería lo mismo historizar cuándo, de qué modo y en qué circunstancias la educación fue entendida en clave civilizatoria que adoptar la noción de civilización como categoría de análisis para comprender, de manera generalizada, los procesos educativos que involucran emociones. Dicho de otro modo, ¿es posible suspender la presunción de que toda educación sentimental es, a priori, civilizatoria? ¿Qué otras aristas conceptuales se pueden abrir para pensar la educación de las emociones? Y si sucede que efectivamente estamos ante prácticas educativas que buscan civilizar las emociones, ¿cómo podemos describir dichas prácticas? ¿Cuáles son sus sutiles mecanismos? ¿Qué se espera que las emociones civilizadas *hagan* (Ahmed, 2004)? Vale para la visión civilizatoria o reguladora de las emociones lo que decíamos respecto de la perspectiva constructivista: las investigaciones ya no deberían quedarse ancladas en la comprobación de estas hipótesis.

Pero, además, el énfasis en las reglas y las valoraciones hace que el estudio de lo emocional se confunda y se superponga con el de la moral. ¿Toda educación de las emociones contiene atravesamientos morales? ¿Toda educación moral trabaja sobre sentimientos? Desde este ángulo, estudiar las emociones sería una suerte de relectura, en otra clave, de la educación moral. Las fuentes, a veces, parecen confirmar esto, pues en muchas de ellas se mezclan los vocabularios emocionales y morales. ¿Y qué dicen los estudiosos del tema? Por ejemplo, para Martha Nussbaum (2008) las emociones y la moral van necesariamente juntas. Para la filósofa norteamericana las emociones son un tipo de pensamiento y ellas mismas contienen juicios de valor. Su perspectiva intenta trascender dualismos pero a partir de postular una idea de emoción con un fuerte componente cognitivo-consciente.

Vale aquí también advertir algunos límites y desafíos teóricos. Es un hecho que el campo de la moral y el de las emociones/afectos tienen evidentes puntos de contacto y es menester identificarlos, pero ello no debería llevarnos a subsumir un asunto al otro. Aquí, los debates del giro afectivo —en este caso en particular, la recuperación del pensamiento ético de Spinoza— una vez más vienen a sacudir nuestras investigaciones. Su maravillosa e incansable pregunta acerca de lo que puede un cuerpo lleva a poner en suspenso la variable moral, siempre asentada —siguiendo la lectura de Spinoza que realiza Deleuze (2008)— en una jerarquía de valores. ¿Es posible interrogar la potencia de los afectos en la historia de la educación? No estamos pensando tanto en la identificación de emociones que se rebelen frente al deber ser emocional sino en vislumbrar aristas que trasciendan la disyuntiva correcto-incorrecto que propone la moral.

Mirar la docencia "a través" de las emociones

Ha llegado el momento de concluir este escrito presentando nuestra investigación. Se trata de una indagación sobre la afectividad docente en maestros y maestras de escuela primaria entre fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX.

Este estudio parte de considerar que la docencia posee una faceta difícilmente localizable y elusiva —diríamos, siguiendo a Wickberg (2007), que es un rasgo "ubicuo", y, tomando prestadas palabras de Williams (2009), que se encuentra "en solución"—. No obstante esto, en las tentativas de describir este *no sé qué* se apela generalmente a vocabulario de tinte afectivo, emocional o sensible, utilizándose palabras tales como *entusiasmo*, *gusto*, *vocación*, *gracia*, *estilo*, *amor*, entre otras. Nos interesa describir este rasgo, que

hemos llamado *afectividad docente*, teniendo en cuenta una serie de hipótesis.

Por un lado, consideramos que la *afectividad docente* es fundante de la docencia en tanto profesión. Es decir, sostendremos que el magisterio argentino fue organizándose sirviéndose —y al a vez construyendo— este *no sé qué*, una suerte de "halo" que hace de envoltorio de la profesión. Esta hipótesis se apoya en una discusión general con la metanarrativa que concibe a la Modernidad como la era del racionalismo y del control progresivo de los afectos (*cfr*. Aschmann, 2014). Estudios recientes discuten el mote de "Era de la Razón" y proponen iluminar el rol significativo jugado por las pasiones, las afecciones y los sentimientos en la vida social y cultural y en los procesos políticos del siglo XVIII y XIX (Dixon, 2003 y Bolufer, 2016).

La segunda hipótesis afirma que la afectividad docente se encuentra en una tensión entre lo educable y lo no educable. En alguna medida, esta investigación busca dotar de relieve a lo que hemos decidido llamar la educación sentimental o afectiva docente. Si bien es cierto que la Modernidad concibió al "hombre como un ser que podía y debía ser formado corporal, mental y espiritualmente", es decir, se entendía que se debía educar tanto la mente como los sentimientos (Frevert, 2012: 1), no es un asunto menor advertir los límites y posibilidades de la *educabilidad* cuando de *emociones* se trata, pues sobre ellas pesa con fuerza —con variaciones, pero de manera sostenida— la idea de lo inmodificable (llámese innato o natural), por sobre lo pasible de ser modificado (educado, aprovechado, cultivado). Teniendo en cuenta la salvedad planteada en el apartado anterior, tendremos especial cuidado en abrir aristas de indagación para no reducir la educación a su clave moral-civilizatoria.

Una tercera hipótesis busca complejizar la asociación directa entre la afectividad docente y la feminización de la pro-

fesión. No es novedoso el análisis que explica la feminización de la docencia a partir del aprovechamiento pedagógico de los atributos maternales "naturales" de las mujeres (*cfr*. Morgade, 1997). A partir de allí se entiende que la suavidad, la paciencia y la ternura son rasgos de la mujer en cuanto madre que se trasladan a la mujer maestra. La división del trabajo destinó mayormente a las mujeres al aula y a los varones a cargos de gestión y producción de saberes. No obstante esto, la Escuela Normal formó también maestros varones y es menester explorar cómo se fue concibiendo la afectividad docente en esos casos. No se trata de negar cuán funcional fue al magisterio el estereotipo femenino moderno, ni de desmerecer los aportes de los estudios pioneros que, desde la perspectiva de género, dotaron de relieve a esta cuestión. Se trata de evitar que este argumento oficie de explicación principal de un oficio afectivizado. Dicho de otro modo: es menestar no reforzar algo que llamaríamos la "feminización del afecto"; esto es, dar por sentado, a priori, que lo afectivo docente se corresponde con (o deviene de) lo femenino.

¿Es posible asumir, al menos en parte, algunos de los desafíos planteados a lo largo de este escrito? Sin negar el camino recorrido por los estudios de las emociones en perspectiva histórica, las discusiones actuales incitan a dar algunos giros y a trascender algunas explicaciones, como la constructivista y la represivo-civilizatoria. ¿Cómo se abren otras aristas y se exploran otros territorios? La renovación de conceptos nos auxilia a indagar otros frentes. Volvemos a plantear aquí que es menester historizar aquella noción de emoción que ubica al sentir en la interioridad psicológica individual. Esa categoría, siguiendo a Dixon (2012), tiene fecha precisa de surgimiento, el siglo XIX, y ha seguido vigente hasta nuestros días como la manera más común de concebir el sentir. Pero no es la única. Las emociones, entendidas como relacionales, se desplazan de la exclusividad de la primera persona y se ubi-

can en los *in between.* No sólo habrá que buscarlas en la mente (como una dimensión congnitivo-consciente) sino también en los cuerpos, en las prácticas, en los objetos, en los tonos, los climas o *moods*. Como ya dijimos, los afectos, pensados desde lo que "hacen", ligan, "pegotean", separan, movilizan, paralizan. No se trata de celebrarlos en sí mismos, sino de entender su carácter político.

¿Por qué hacer historia de la educación "a través" de las emociones? ¿Qué agrega esta entrada a la comprensión de los fenómenos educativos? Esta pregunta puede tener respuestas muy variadas. En nuestro caso, que nos ocupamos del magisterio, advertimos que muchas explicaciones sobre el éxito de la empresa educativa conducen a este plano. Entonces, cuando la vocación docente, el entusiasmo por la tarea, el trato amoroso y paciente hacia los niños, una voz agraciada, una mirada benevolente o un estilo singular se consideran relevantes para que la educación acontezca, cómo no explorar de qué se trata.

Bibliografía

Abramowski, A. L. (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. Macón, C. y Solana, M. (eds.), *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Buenos Aires, Título.

Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotions*. New York, Routledge.

______ (2015). *La política cultural de las emociones*. México, Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.

Algarra, G. y Noble, A. (2015). "Transportamos sentimientos": Desafíos para el estudio de las emociones en América Latina. Macón, C. y Solana, M. (eds.), *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Buenos Aires, Título.

Aschmann, B. (2014). La razón del sentimiento. Modernidad, emociones e historia contemporánea. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. 36, pp. 57-72.

Barrán, J. P. (1991). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo I y II*. Montevideo, Banda Oriental - Facultad de Humanidades y Ciencias.

Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Revista de sociología*, núm. 62, octubre.

Bolufer Peruga, M. (2016). En torno a la sensibilidad dieciochesca: discursos, prácticas, paradojas. Candau Chacón, M. L. (ed.), *Las mujeres y las emociones en Europa y América. Siglos XVII-XIX*. Santander, Universidad de Cantabria.

Bourke, J. (2003). Fear and Anxiety: Writing about Emotion in Modern History. *History Workshop Journal*, núm. 55, pp. 111-133.

Bourke, J. (2006). *Fear: a cultural history*. London, Virago.

Cedillo Hernández, P., García Andrade, A. y Sabido Ramos, O. (2016). Afectividad y emociones. Moreno, H y Alcántara, E. (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género*. México, UNAM - PUEG.

Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires, Cactus.

Del Sarto, A. (2012). Los afectos en los estudios culturales latinoamericanos. Cuerpos y subjetividades en Ciudad Juárez. *Cuadernos de literatura*, núm. 32, julio-diciembre, pp. 41-68.

Dixon, T. (2003). *From Passions to Emotions. The Creation of a Secular Psychological Category*. New York, Cambridge University Press.

______ (2012). "Emotion": The History of a Keyword in Crisis. *Emotion Review*, vol. 4, núm. 4, octubre, pp. 338-344.

Elias, N. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Enciso Domínguez, G. y Lara, A. (2014). Emociones y ciencias sociales en el s. XX: La precuela del giro afectivo. *Athenea Digital*, núm. 14, vol. 1, pp. 263-288.

Febvre, L. (1941). La sensibilité et l'histoire: Comment reconstituer la vie affective d'autrefois? *Annales d'histoire sociale*, tomo 3, núm. 1-2, pp. 5-20.

Flatley, J. (2008). *Affective Mapping: Melancholia and the Politics of Modernism*. Cambridge, Harvard University Press.

Frevert, U. (2012). La educación del corazón. *Humboldt*, núm. 158, diciembre. En línea: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/158/es10438354.htm> (consulta: 12-08-2017).

Gregg, M. y Seigworth, G. (eds.) (2010). *The Affect Theory Reader*. London, Duke University Press.

Huizinga, J. (1994). *El otoño de la Edad Media. Estudios sobre la forma de la vida y del espíritu durante los siglos XIV y XV en Francia y los Países Bajos*. Madrid, Alianza.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Katz.

La Caze, M. y Lloyd, H. M. (2011). Philosophy and the "affective turn". *Parrhesia: A Journal of Critical Philosophy*, núm. 13. University of Melbourne.

Labanyi, J. (2010). Doing Things: Emotion, Affect, and Materiality. *Journal of Spanish Cultural Studies*, vol. 11, núm. 3-4, pp. 223-233.

Lara, A. y Enciso Domínguez, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, núm. 13, vol. 3, pp. 101-119.

López, H. (2014). Emociones, afectividad, feminismo. Sabido, O. y García, A. (eds.), *Cuerpo y afectividad en la sociedadcontemporánea*, pp. 257-275. México, UAM.

Lutz, C. (1988). *Unnatural Emotions. Everyday Sentiment on a Micronesian Atoll and their challenge to Western theory*. Chicago - London, University of Chicago Press.

Lutz, C. y Abu-Lughod, L. (2008). *Language and the politics of emotion.* Cambridge University Press.

Macon, C. y Solana, M. (2015). Introducción. *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Buenos Aires, Título.

Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, núm. 31, The Politics of Systems and Environments (parte II), otoño, pp. 83-109.

______ (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Durham, Duke University Press.

Moraña, M. (2012). Postscríptum. El afecto en la caja de herramientas. Moraña, M. y Sánchez Prado, I. (eds), *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina*. Madrid, Iberoamericana - Vervuert.

Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes "legítimos". *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Moscoso, J. (2015). La historia de las emociones, ¿de qué es historia? *Vínculos de Historia*, núm. 4, pp. 15-27.

Moscoso Sanabria, J. y Zaragoza Bernal, J. M. (2014). Historias del bienestar. Desde la historia de las emociones a las políticas de la experiencia. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. 36, pp. 73-88.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona, Paidós.

Plamper, J. (2014). Historia de las emociones: caminos y retos. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. 36, pp. 17-29.

Reddy, W. (2001). *The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions.* New York, Cambridge University Press.

Rosenwein, B (2002). Worrying about Emotions in History. *The American Historical Review*, núm. 107, junio.

______ (2010). Problems and Methods in the History of Emotions. *Passions in Context: Journal of the History and Philosophy of the Emotions*, núm. 1, vol. 1. En línea: <http://www.passionsincontext.de/>.

Scheer, M. (2012). Are Emotions a Kind of Practice (and Is That What Makes Them Have a History)? A Bourdieuian Approach to Understanding Emotion. *History and Theory*, núm. 51, mayo, pp.193-220.

Sedgwick, E. K. (2003). *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham, Duke University Press.

Sobe, N. (2012). Surces and interpretations. Researching emotion and affect in the history of education. *History of education,* vol. 41, núm. 5, septiembre, pp. 689-695.

Stearns, P. y Stearns, C. (1985). Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards. *American Historical Review*, núm. 90, vol. 4, pp. 813-836.

Villena Espinosa, R. (2015). Las emociones han vuelto. *Vínculos de Historia,* núm. 4, pp. 11-14.

Wickberg, D. (2007). What is the History of Sensibilities? On Cultural Histories, Old and New. *American Historical Review*, junio, pp. 661-684.

Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires, Las Cuarenta.

Zaragoza Bernal, J. M. (2013). Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión. *Asclepio*, núm. 65, vol. 1.

______ (2015). Ampliar el marco. Hacia una historia material de las emociones. *Vínculos de Historia*, núm. 4, pp. 28-40.

Parte IV
Fuentes en la historia de la educación

Capítulo 12

História da educação: pesquisa nos arquivos

Kazumi Munakata

Em 1993, no Brasil, Clarice Nunes e Marta Maria Chagas de Carvalho, ambas historiadoras da educação, lançaram a indagação: "por que os arquivos?" (1993: 25). Hoje, mais de vinte anos depois, a pergunta parece inusitada. Afinal, pesquisa histórica, inclusive de história da educação, não se faz mediante paciente e cuidadosa busca de fontes nos arquivos? Naquela época, porém, era diferente. Ao problematizar a importância das fontes, as autoras anunciavam uma renovação nas pesquisas de história da educação no Brasil. Da mesma forma, Mirian Jorge Warde, outra das renovadoras, elucidou que esse desapego da história da educação em relação às fontes tinha a ver com a origem dessa disciplina. Segundo ela,

> a História da Educação não se instituiu a partir do movimento interno da História e não foi por ela incorporada. (...) Assim, (...) a História da Educação não se configura uma especialização temática da História, mas, sim, uma *ciência da educação* ou uma *ciência auxiliar da educação*. (1990: 12)

Para ser mais exato, a história da educação se instituiu como fornecedora de justificativas a favor ou contra o que se propunha. O que importava à disciplina não eram as novas descobertas que o manejo das fontes propiciava, mas o conforto doutrinário e ideológico a serviço de políticas (e suas memórias). Por isso, conclui Warde:

> Na sua gênese e no seu desenvolvimento, a História da Educação Brasileira carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da Educação, mas que oferece de *justificativas* para o presente. (1990: 18)

Na Argentina, segundo o relato de Puiggrós, a historiografia tradicional da educação não foi diferente:

> Educación y educadores fueron registrados como apóstoles del saber, enseñantes de la moral, difusores del bien. (...) La historiografía pedagógica no debía sino registrar tal imagen, dar cuenta de la noble tarea realizada por los educadores en pos del orden, de la legalización, de la institucionalización, de la formación del ciudadano. (1996: 95)

Héctor Rubén Cucuzza, outra figura importante na renovação da história da educação argentina, também faz o mesmo diagnóstico da historiografia "tradicional":

> Una concepción optimista sobre la legitimidad del saber histórico (...) suponía que los diversos agentes de los sistemas educativos en constitución debían apropriarse del pasado de sus prácticas profesionales

> para lograr los fundamentos teóricos de su inserción en el presente de las mismas. La historia de la educación surgía recortada, no como un desplazamiento del interés de los "historiadores profesionales", sino como una necesidad de legitimación de los "pedagogos". (1996: 126)

E não apenas na Argentina ou no Brasil, mas em toda a Europa. Como expõe Compère,

> Uma vez que os professores de pedagogia ensinam a história aos futuros professores, a história da educação é legitimadora, independentemente do país e do seu regime político: nenhum programa não pode se liberar de fato de uma dose de normatividade. (...)
>
> Um dos resultados dessas genealogias pode ser a legitimação do compromisso militante: a história é tomada para justificar essa posição contemporânea. Em última análise, pode-se falar de finalismo, uma vez que o objetivo final é fazer com que a organização escolar coincida com o conhecimento científico da criança e o projeto político e social ao qual se adere. Na mesma medida, a validade de uma pesquisa é avaliada de acordo com a teoria ou sistema de pensamento, em nome do qual é feita. (1995: 36-37)

A nova história da educação, da qual os autores mencionados são representantes, visa exatamente romper com essa história-álibi, em que os dados históricos são arranjados para justificar algo, uma política, uma proposta, um projeto. Não se trata mais de confirmar se tal ou qual política educacional atendia aos anseios de toda a sociedade ou não, ou se estava em conformidade com algum pensamento pedagógico, mas

de verificar, por exemplo, como essa política afetou o cotidiano da escola, na organização das atividades pedagógicas e assim por diante. Como os professores preparam e ministram suas aulas, que materiais utilizam? – essa pode ser um tema interessante de investigação, que não cabe no esquema de uma história-ábli.

Por isso mesmo, a história da educação que não queira servir meramente de justificativa, precisa alargar o campo da investigação, incorporando nova documentação, novas evidências e novos indícios para além dos dados sempre acionados. Como afirmam Nunes e Carvalho (1993: 26):

> Sem a pesquisa arquivística, essa historiografia, no limite, inexiste. Sucumbe ao risco de girar ao redor de ideias mal esclarecidas e de estereótipos cristalizados, que se reproduzem em artigos e livros.

Em que consiste essa documentação trazida à luz pela pesquisa arquivística? Depois que a chamada "Escola dos Annales" proclamou, nos anos 1960, a "revolução documental", tudo é documento: leis e normas governamentais são evidentemente documentos, mas também relatórios, planos curriculares, diários de classe, anotações de aula, cadernos escolares, livro didático, ficha de aluno, imprensa escolar, e até mesmo objetos —lousa, materiais para desenho, instrumentos científicos, peças de laboratório, coleção de pedras do museu escolar etcetera— tudo, literalmente tudo!

Obviamente, não é qualquer documento que pode servir para qualquer investigação. É preciso que o documento possa ser utilizado como fonte para uma certa pesquisa. Isto, por sua vez, depende do tema ou do método da investigação. Como escreve Ragazzini:

> Existem fontes específicas para o estudo de um autor, de um professor excepcional. Existem fontes para o estudo de uma instituição local, uma escola, um lugar, um ambiente. (...) Muitos temas de pesquisa histórica, tais como: história da cultura docente, das profissões, são particularmente sensíveis à história dos contextos operativos, sem os quais não compreendemos nem a história da didática, nem a história da administração, nem a história das profissões. Sem saber quantos alunos havia por classe, sobre que bancos, por quantas horas e como se distribuíam essas horas, com quais livros, com quais cadernos, com quais objetivos, não compreendemos os programas nacionais, não compreendemos as reivindicações sindicais dos professores, não comprendemos o que era a instituição escolar.
>
> A história da pedagogia não nos serve muito, é necessário uma história das práticas didáticas e dos usos e costumes educativos. O quanto é revelador, por exemplo, a análise dos regulamentos escolares austro-húngaros, na escola italiana setentrional, que normatizavam a forma como as crianças deviam se levantar dos bancos, a forma como deviam reverenciar o colega que retornava ao seu lugar, como procediam para ir ao banheiro, como deviam sair da escola, como deviam se comportar fora da escola etcetera. (2001: 21-22)

Convém advertir que os historiadores valem-se de fontes para construir sua história, mas as fontes, de modo geral, não contam nenhuma história. Como alerta Thompson, elas não são como

> Crônica dos Reis. Poucas evidências históricas são "registradas" nesse sentido autoconsciente. (...) A maioria das fontes escritas são de valor, pouco importando o "interesse" que levou ao seu registro. Um acordo de casamento entre o filho de um latifundiário e a filha de um mercador das Antilhas no século XVIII pode deixar um depósito substancial num arquivo administrativo, de negociações prolongadas, atos legais, acordos de propriedade, e mesmo (raramente) uma troca de cartas de amor. Nenhum dos atores teve a intenção de registrar fatos interessantes para uma vaga posteridade, mas sim de unir e assegurar a propriedade de maneiras específicas, e talvez também estabelecer uma relação humana. O historiador lerá esse material e, à luz das perguntas que propõe, poderá derivar dele evidências relativas à transações de propriedade, procedimentos legais, mediações entre grupos proprietários de terras e mercantis, estruturas familiares específicas e laços de parentesco, à instituição do casamento burguês ou a atitudes sexuais —evidências que os autores não tiveram a intenção de revelar, e algumas das quais (talvez) se horrorizassem em saber que chegariam à luz. (1981: 36-37)

Uma fonte não conta uma história, mas pode ser peça de várias histórias. Por exemplo, uma lista de materiais escolares que uma escola recebeu do governo pode fornecer indício para uma história da política desse governo em relação às demandas da escola, mas também de maneiras de ensinar que a escola adota utilizando os materiais escolares, isto é, as metodologias de ensino. É claro que para completar essas histórias é preciso mais fontes que preencham as lacunas desse verdadeiro quebra-cabeças. E sempre faltarão peças –

daí o caráter irremediavelmente lacunar do conhecimento histórico. Isto, porém, não significa que esse conhecimento seja falso: incompleto não é sinônimo de inverdade.

A fonte também não é neutra. Isso é evidente num documento como a Crônica dos Reis, mencionada por Thompson, em que a saga de um rei (ou de algum poderoso) é contada para enaltecer os seus grandes feitos e menosprezar os dos adversários. Por isso mesmo, um documento desse tipo, repleta de intencionalidades, deve ser utilizado com muita desconfiança. Mas mesmo um documento como a lista de material escolar, acima mencionado, não é neutra, na medida em que alguém o produziu com alguma intenção. A rigor, como aponta Ragazzini (2001: 15), a fonte resulta de três níveis de relações, cada qual comportando alguma intencionalidade:

» As relações que, no âmbito dos acontecimentos, selecionam o documento (casuais, intencionais, preterintencionais).
» As relações que, no âmbito dos acontecimentos, conservam, inventariam, catalogam o documento.
» As relações do leitor-intérprete com as suas questões e com os destinatários dos seus estudos (estado da pesquisa, hipóteses, resultados, metodologia, interesses, estilo, etcetera).

As primeiras relações referem-se ao âmbito da produção e da seleção do documento; as seguintes remetem às decisões de preservação e catalogação; as últimas, por fim, é a relação que o usuário do acervo estabelece com o documento. Segundo Puiggrós (1996: 105-ss.), muitos acervos que contém documentação propícia à construção de histórias não-oficiais, foram, por isso mesmo, relegados ao descaso e abandono. No terceiro nível, referente à leitura e à interpretação dos documentos, o historiador deve ter a intenção de não se

deixar levar pelas intencionalidades de outros níveis, buscando distinguir o que é o acontecimento de que o documento fornece indícios e o que são as representações que o seu discurso recobre. Se, por exemplo, um político, durante a inauguração de uma escola, profere um alentado discurso sobre a importância de educação, deve-se duvidar da sinceridade desse palavreado para reter apenas o acontecimento-inauguração —o que não impede que se faça também estudos sobre os padrões discursivos das representações políticas. De modo geral, o melhor modo de utilizar um documento é surpreendê-lo naquilo que não fazia parte da intenção que o produziu— por exemplo, no caso exposto por Thompson, investigar padrões de sexualidade tendo como fonte os contratos matrimoniais entre o filho de um latifundiário e a filha de um mercador das Antilhas.

Arquivo é o lugar em que se depositam os documentos. Esse lugar pode ter sido instituído para essa finalidade ou não. Empresas, igrejas, famílias, escolas, etcetera, podem manter arquivos de seus documentos, sem que haja preocupação específica de organizá-los segundo critérios consistentes, a fim de torná-los acessíveis aos consulentes e pesquisadores. Fazer a busca nesses acervos requer, por isso, muita paciência e grande esforço, além de boa dose de sorte. Os arquivos propriamente ditos, ao contrário, adotam preceitos universalmente aceitos de arquivologia, o que, em princípio, facilita em muito a atividade de pesquisa. É preciso, no entanto, que se entenda que a lógica de classificação e organização do arquivo quase nunca coincide com a lógica de investigação. Não existe arquivos que sistematizem os documentos segundo o tema escolhido pelo pesquisador, o que muitas vezes provoca a impressão de que ali reina verdadeiro caos, mesmo porque não se pode definir a priori o documento que possa ser adequado para elucidar um determinado tema.

Evidentemente, a escolha do arquivo onde realizar a pes-

quisa depende do material disponível em seu acervo. Em geral, os arquivos elaboram um Guia, contendo os gêneros de documentação que têm sob sua guarda: por exemplo, coleção de leis e decretos, documentação administrativa dos governos e seus órgãos, correspondências oficiais, registros de compra e venda, contratos, plantas de edifícios escolares, dados estatísticos, publicações etcetera. A consulta a esses materiais depende, claro, do que o pesquisador investiga, da pergunta que ele pretende ver respondida. Por exemplo, se o tema a ser investigado são as metodologias de ensino da disciplina de Ciências, o pesquisador deverá procurar a legislação referente aos planos curriculares para conhecer as prescrições a respeito, mas não encontrará nada nessa documentação sobre as aulas efetivamente ministradas. Para isso, deverá encontrar os planejamentos das aulas ou os relatórios de professores e de inspetores que descrevam como se desenvolveram as aulas. A documentação sobre a compra e a venda de materiais escolares e o mapa da sua distribuição também permitem formular ideias sobre possíveis usos desses objetos nas aulas e as práticas de ensino correspondentes.

Em todo caso, nunca é demais insistir em que não há documento único que respondam integralmente à pergunta da pesquisa; a resposta é sempre o resultado da construção peça por peça de um imenso quebra-cabeças. Há casos, no entanto, em que um único documento provoque imensa curiosidade e inquietação que possa suscitar um veio de pesquisa. Robert Slenes, um estudioso da escravidão no Brasil, descreve a sua descoberta de um documento único —foto de uma escrava em trajes aristocráticos— em meio a documentos judiciais:

> Toda vez que se abre um velho maço de inventários, de processos criminais, de processos cíveis diversos, espanejando a poeira que testemunha sua antiguidade e seu abandono pelos homens, sabe-se que há sur-

> presas. Escolhe-se um processo; vira-se a folha em que está a lista da avaliação de escravos, ou outro documento mais ou menos padronizado – rico quando trabalhado junto com manuscritos do mesmo tipo, mas geralmente pobre em informações por si só; de repente, na folha seguinte, uma cabeça se lança pelo papel e grita: "cuidado, tem gente aqui!" É assim, às vezes, que se sente o impacto do documento único – único por sua riqueza de informações – que revela o calor e a paixão de *um* episódio, e que contribui, tanto quanto uma fonte de valor quantitativo, para a reconstrução do social. (1985: 173)

Do mesmo modo, Carlo Ginzburg, célebre historiador italiano, autor de *O Queijo e os Vermes*, em que narra a história do moleiro Menocchio, conta como chegou a esse personagem ao pesquisar documentos da Inquisição:

> Ao folhear um dos volumes manuscritos dos julgamentos, deparei-me com uma sentença extremamente longa. Uma das acusações feitas a um réu era a de que ele sustentava que o mundo tinha sua origem na putrefação. Essa frase atraiu minha curiosidade no mesmo instante, mas eu estava à procura de outras coisas (...). Anotei o número do processo. Nos anos que se seguiram aquela anotação ressaltava periodicamente de meus papéis e se fazia presente na minha memória. Em 1970 resolvi tentar entender o que aquela declaração poderia ter significado para a pessoa que a formulara. Durante esse tempo todo a única coisa que sabia a seu respeito era o nome: Domenico Scandella, dito Menocchio. (Ginzburg, 1987 [1976]: 11-12)

Convém esclarecer que tanto no caso de Slenes como no de Ginzburg, a descoberta do documento único apenas atiçou-lhes a curiosidade, não os eximindo da necessidade de realizar pesquisas complementares.

Na época de Slenes ou Ginzburg, as fontes eram copiadas à mão, já que grande parte dos documentos dos arquivos não podem ser fotocopiados sob o risco de danificação. Era um processo extremamente cansativo e aborrecido. Houve quem gravasse em áudio os documentos, tomando o cuidado de, na leitura, mencionar toda a pontuação e a ocorrência de parágrafos, além da numeração das páginas. O que também não deixava de ser extenuante. Hoje, graças à invenção e a difusão da máquina fotográfica digital, pode-se copiar os documentos em arquivos digitais, dispensando o uso de filmes e técnicas de revelação e ampliação, por demais custosos. Mas atenção: tirar fotos de documentos não é o mesmo que pesquisar; organizar séries de fotos no computador pessoal é apenas transferir parte do acervo do arquivo para casa; os documentos assim copiados requerem ainda ser lidos e processados para fins de pesquisa! A tecnologia moderna às vezes dispensa até mesmo o deslocamento até os arquivos para tirar fotos, já que muitos arquivos fornecem via internet os documentos digitalizados. Por isso, antes de ir a um arquivo, convém verificar se o documento pretendido está disponível on-line.

No caso da história da educação, muitas fontes são constituídas de livros e publicações periódicas. Essas fontes foram muito utilizadas para a pesquisa sobre a história do pensamento pedagógico, na medida em que contém textos que expressam concepções filosóficas sobre a educação. Hoje, porém, o uso como fonte dos livros e dos periódicos educacionais ultrapassa esse âmbito, apresentando-se como importante material para pesquisas sobre o currículo, disciplinas escolares, metodologias de ensino, cultura escolar e

práticas escolares. Esse material não costumam fazer parte dos acervos dos arquivos públicos mantidos pelos governos, mas em instituições que, embora tenham caráter público, são de tipo especial. A esse respeito cabe depoimento pessoal.

Como parte do projeto *A educação dos sentidos na escola contemporânea brasileira (séculos XIX-XX): projetos, práticas, materialidades*, desenvolvido no âmbito do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil, realizei pesquisas em arquivos da Espanha e da Argentina, para coletar em seus acervos fontes que possam ser utilizados para as investigações minhas e de meus alunos.

Na Espanha, pesquisei nos acervos do Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares), na Universidad Nacional de Educación a Distancia. Como diz o nome, trata-se de um arquivo dedicado à guarda de livros escolares, além de fazer catalogação em base de dados desse tipo de publicação na América Latina. Os livros didáticos são fonte fundamental para a análise das disciplinas escolares, sua constituição como saber escolar e sua evolução. Além disso, situando-se entre o currículo prescrito e o currículo em ação, eles possibilitam vislumbrar como teriam sido as aulas ministradas com o seu uso. A análise de atividades sugeridas nos livros também permitem imaginar as práticas de ensino. O livro didático também pode ser analisado como mercadoria, produto da indústria cultural. Pode-se então examinar os processos de produção do livro didáticos, as estratégias editoriais e também a relação dessa indústria com as políticas públicas educacionais referentes a esse material escolar (Munakata, 2012).

No caso particular da pesquisa aqui relatada, buscou-se em particular os livros de lições de coisas, que ora aparecem como disciplina escolar, ora como metodologia de ensino, e que propõem a primazia da observação direta das coisas

para conhecê-las, em vez de obter informações a respeito nos livros. As lições de coisas, muitas vezes denominadas também como método intuitivo, estão, portanto, no cerne da educação dos sentidos, tema geral do projeto de pesquisa acima mencionado. Tratava-se então de verificar como esses livros referem-se às coisas e como estimulam o conhecimento pelos sentidos.

Nessa pesquisa, além do acervo do MANES, consultou-se também o do Centro Internacional de Cultura Escolar (CEINCE), sediado em Berlanga de Duero, Espanha. Também foi consultado o acervo de Centro de Documentación, da Residencia de Estudiantes, tradicional instituição cultural fundada em 1910 pela Junta para Ampliación de Estudios e hoje ligada ao Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), órgão do Ministerio de Ciencia e Innovación. Sediado em Madri, esse Centro de Documentación reúne mais de 100 mil volumes de livros, muitos deles provenientes do Museo Pedagógico (1882-1932), criado pela Institución Libre de Enseñanza, e mais de 180 mil documentos. Ali, podem-se consultar, por exemplo a *Revista de Pedagogía*, dirigida por Lorenzo Luzuriaga, ou o *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* ou vários livros contendo textos abrangendo desde concepções pedagógicas de lições de coisas ou escola nova; sugestões sobre didática de disciplinas escolares; utilização de materiais escolares e instrumentos como microscópio; práticas educativas como excursões escolares; etcetera.

Na Argentina, consultou-se basicamente o acervo da Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), em Buenos Aires. Ali se encontra a indefectível revista *El Monitor de la Educación Común*, fundada em 1881 por Domingo Faustino Sarmiento e editada pelo Consjo Nacional de Educación, periódico fundamental para a história da educação argentina, onde se transcrevem "todas las leyes, decretos, reglamentos, informes y demás actos administrativos que se relacionen con

la Educación Primaria; como asimismo los datos y conocimientos tendientes a mejorar su desarrollo", confome define a lei 1420, que o criou. Na BMN também foram encontrados vários livros estrangeiros, como o francês *L'Année enfantine de Leçons de Choses*, de Jean Bedel,[1] o brasileiro *Desenho a Mão Livre*, de Thomaz Lima e Oscar Thompson,[2] ou o italiano *Lezioni de Cose secondo l'Ordine Naturale Intuitivo*, de Virginia Staurenghi,[3] além das obras argentinas. Do mesmo modo, consultaram-se periódicos argentinos e estrangeiros, como o uruguaio *Enciclopedia de Educación*.

Por que pesquisar fontes estrangeiras, para além dos limites territoriais do Brasil? É que o projeto, já mencionado, tem como um dos pressupostos teóricos a perspectiva transnacional, que concebe a circulação e as apropriações locais de ideias, valores e práticas. Como afirma Ossenbach e Pozo,

> A noção de "história transnacional" assumiu um significado diferente da de "história internacional", que trata das relações entre as nações. "História Transnacional" examina as unidades que se espalham e se filtram através das fronteiras nacionais. Ela conceptualiza categorias e identidades, descobre redes unidas por laços mais fortes do que classes sociais ou ideologia e relaciona narrativas e experiências que transcendem o tempo e a localização, enquanto "considera a comparação transnacional como assunto em vez de método" [Seigel]. A principal preocupação de uma abordagem transnacional é a interpretação da história em termos de movimento, refluxo e circulação, não apenas como assuntos ou temas de estudo,

1 Paris, Armand Colin, s.d.

2 Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1906.

3 Torino, Stamperia Reale della ditta G. B. Paravia e Comp., 1880.

> mas como perspectivas ou pontos de vista —no sentido weberiano do termo— e como quadro analítico para gerar novo discurso histórico. (2011: 581-582)

O próprio desenvolvimento do projeto nesses arquivos citados fornece a comprovação da perspectiva teórica adotada. Vêem-se neles uma profusão de discursos semelhantes, com alguma variações, sobre a metodologia de ensino e a necessidade de reorganizar a educação a partir do adestramento dos sentidos. Encontra-se uma confluência de temas educacionais, de diagnósticos da situação, de soluções a adotar, de sugestões de práticas de ensino.

Deve-se atentar, no entanto, que há mais coisas que circulam, além das ideias, valores e práticas: são exatamente coisas, objetos materiais. Como já foi mencionado, as propostas educacionais que circulam de modo transnacional nos século XIX e XX requerem, para sua efetivação, uma série de coisas, desde a mobília, os materiais escolares como lápis e caderno, até instrumentos científicos de laboratório e objetos de demonstração científica, coleções de rochas, insetos, animais taxidermizados, modelos anatômicos, quadros parietais e mapas, etcetera. A escola se transforma em um grande repositório de objetos aos quais corresponde determinadas práticas corporais —o que abre novos campos para a pesquisa educacional. Mas esses objetos, de modo geral, não se encontram nos arquivos, mas em museus pedagógicos, que constituem um outro tema de exposição.

Bibliografía

Compére, M.-M. (1995). *L'Histoire de l'Éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Paris, Peter Lang - INRP.

Cucuzza, H. R. (1996). Hacia una redefinición del objeto de estudio de la historia social de la educación. *Historia de la educación en debate*, pp. 124-143. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Ginzburg, C. (1987). *O queijo e os vermes. O cotidianto e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo, Companhia das Letras.

Munakata, K. (2012a). *A educação dos sentidos na escola contemporânea brasileira (séculos XIX-XX): projetos, práticas, materialidades*. Projeto de Pesquisa Institucional, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

______ (2012b). O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 12, núm. 3 (30), pp. 179-197.

Nunes, C. y Carvalho, M. M. Ch. de. (1993). Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPED*, núm. 5, pp. 7-64, Belo Horizonte.

Ossenbach, G. y Pozo, M. del M. (2011). Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda. *Paedagogica Historica*, vol. 47, núm. 5, pp. 579-600.

Puiggrós, A. (1996). Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. Cucuzza, H. R. (comp.), *Historia de la educación en debate*, pp. 91-123. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Ragazzini, D. (2001). Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? *Educar em Revista*, núm. 18, pp. 13-28.

Slenes, R. (1985). Escravos, cartórios e desburocratização: o que Rui Barbosa não queimou será destruído agora? *Revista Brasileira de História*, vol. 5, núm. 10, pp. 166-196.

Thompson, E. P. 1981. *A Miséria da Teoria. Ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser)*. Rio de Janeiro, Zahar,.

Warde, M. J. (1990). Contribuições da História para a Educação. *Aberto*, vol. 9, núm. 47, pp. 3-11.

Archivos

Biblioteca Nacional de los Maestros (BNM): <http://www.bnm.me.gov.ar/>.

Centro de Investigación de Manuales Escolares (MANES): <http://www.centromanes.org/>.

Centro Internacional de cultura Material (CEINCE): <http://www.ceince.eu/>.

Capítulo 13

Archivos e historia de la educación: una relación en distintas perspectivas

José Bustamante Vismara

Entre las políticas de archivo y las formas de hacer historia de la educación hay una estrecha vinculación. Este presupuesto sirve de hilo articulador de los párrafos que continúan. En ellos se recuperan perspectivas sobre el tema afirmadas en la historiografía argentina: un acercamiento a los modos en que historiadores de la educación se han relacionado con los archivos; un panorama de algunos repositorios documentales, así como algunas tareas de recuperación patrimonial que se han desarrollado en los últimos años; y, finalmente, una evaluación de distintos trabajos que permitirían sostener que desde principios del siglo XXI se viene produciendo un giro en torno a los modos en que las formas de hacer historia de la educación y sus vínculos con las formas de recuperar información.

De cómo los historiadores de la educación se han vinculado con los archivos

Me gustaría sostener —y no tengo claro si se trata de una hipótesis, un anhelo, o una mezcla de ambos— que existe una correlación entre formas de hacer historia de la educación y política de preservación y acceso a los archivos. Para dar cuenta de estos vínculos, cabe aludir a algunas de las formas en que la historiografía argentina se ha desenvuelto en relación a lo educativo.

En Argentina, los trabajos de historia de la educación realizados hasta bien entrado el siglo XX han naturalizado el vínculo entre escuela y educación. Tanto las lecturas más institucionales, como aquellas nacionalistas o espiritualistas, no pusieron en tensión ese presupuesto. Esta asociación ha sido descripta a través de la historiografía Argentina por Adrián Ascolani (2012), y no resulta desatinado considerar que una lógica historiográfica similar sucedió en otros países hispanoamericanos. Lo que interesa aquí ponderar es qué formas de hacer historia conllevó ese presupuesto. Articular la escuela a la educación ha supuesto enfatizar aspectos institucionales o prescriptivos. El modo en que Juan P. Ramos elaboró su *Atlas Escolar* (1910) es ejemplar al respecto. La obra fue impresa en dos volúmenes en el marco de la conmemoración del centenario de la Revolución de Mayo. El autor, siendo funcionario del Consejo Nacional de Educación bajo la dirección de José María Ramos Mejía, buscó recrear la evolución de las escuelas en cada una de las provincias. En esa recopilación se presupone un progreso ascendente, se da por descontada una articulación entre educación institucional y cambio social, y se asocia la fundación de escuelas al sostén de las mismas. El registro del desarrollo institucional no sólo buscaba ofrecer sustento empírico para que el Estado pudiera intervenir con preci-

sión, sino que ofrecía, en el marco del centenario, legitimidad simbólica.

Ahora bien, no obstante estos presupuestos, el autor ofrece en el prefacio de la obra detalles acerca de las condiciones de acceso al material y el estado en que se hallaban los repositorios en los que buscó material. Según expresó recorrió cada una de las catorce capitales provinciales durante un viaje de cuatro meses. Tras su itinerario pudo comprobar, no sin lamentos, la situación de los archivos provinciales y refiere que la mayoría "han sido saqueados sin compasión, dejándose en los estantes y cajones nada más que lo que no interesaba" (Ramos, 1910: xx). En no pocos casos, entonces, sus fuentes de información fueron "viejos vecinos" que, en la medida de lo posible, suplieron la ausencia de registros documentales. Esos lamentos acerca de las condiciones de los archivos y la falta de registros sistemáticos no se afirmaban en una preocupación historiográfica; se trataba, más bien, de un diagnóstico pesimista acerca de las posibilidades de llevar la lógica racional y matemática propia de la estadística "moderna" hacia el pasado. En tal sentido, un giro significativo acerca de cómo debía trabajarse con las fuentes y los documentos se desarrolló hacia las primeras décadas del siglo XX.

La denominada Nueva Escuela Histórica impulsó cambios en los modos en que se escribía historia. Fernando Devoto y Nora Pagano han aludido a la institucionalización y profesionalización de la disciplina como uno de los rasgos característicos de la corriente. En la crítica de documentos se afirmaba un rasgo axial de la práctica de escritura, y de allí se derivaba cierta cientificidad (2009: 140). ¿Cómo vincular esta propuesta a la historia de la educación y los archivos? Hacia mediados de la década de 1930 se editaron una media docena de trabajos abocados a la historia de la educación; una buena parte de ellos fueron impresos en el marco de un certamen de ensayos llevados adelante con

motivo de la conmemoración de los cincuenta años de la ley 1420. Estos, con diversas especificidades, no respondían al marco metodológico impulsado por la Nueva Escuela Histórica y, además, contenían problemas de autoría que serían imputados por Juan Probst —desde la Universidad de Buenos Aires—. Para justificar su acusación Probst reditó, en 1940, un trabajo que a modo de introducción había publicado en la década del veinte (Instituto de Investigaciones Históricas, Facultad de Filosofía y Letras, 1924). En el prólogo a la edición de 1940 Probst criticaba duramente una buena parte de los trabajos antes referidos. La compilación documental que él había organizado había sido "saqueada". No se trataban de unas pocas ideas o citas tomadas sin la correspondiente referencia, eran páginas enteras de documentos que él había recuperado de archivos y que eran, ahora, sacados de contexto y citados sin la correspondiente referencia. Mas aún, el énfasis de la crítica de Probst estaba puesto en la falta de profesionalismo y cuidado con que estos autores habían llevado adelante sus trabajos. Así, por ejemplo, ante la obra de Adolfo Garretón (1939), cuya obra había ganado el segundo premio, Probst se explaya con sorna al evaluar el modo en que el autor había mal interpretado una errata de la edición de 1924. El detalle de colocar niñas, en lugar de niños, había llevado en forma infundada a Garretón a redactar una serie de injustificadas loas acerca del progresismo de los cabildantes porteños de principios del siglo XVII. Finalmente, no sin curiosidad, en esa publicación, Probst recuperaba elogiosamente el trabajo de Juan P. Ramos (1940: VIII).

Hacia mediados del siglo XX las ciencias sociales tuvieron un fuerte impulso al compás de la renovación disciplinar sucedida en Argentina. En el ámbito de la historia de la educación, los trabajos de Gregorio Weinberg (1984) y Juan Carlos Tedesco (1986) pueden integrarse en esta revisión. Weinberg,

con una lógica afirmada en sucesivos modelos, dio cuenta de los procesos educativos en América Latina. Una nota significativa de su perspectiva se afirmó en el reconocimiento de procesos educativos que no estaban ceñidos a lo escolar. Lógicamente, al compás de la perspectiva latinoamericana, el fundamento de su trabajo estuvo dado por información bibliográfica y, eventualmente, en registros de la CEPAL o de organismos multilaterales. Estos últimos, en alguna medida, también sirvieron para el trabajo de Tedesco. En su libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* editado en 1986 —aunque reúne trabajos que circulaban desde principios de la década de 1970— pone en relieve el peso que aspectos ideológicos y políticos habrían tenido en la configuración del sistema educativo argentino. En la interpretación de Tudesco, herramientas propias del análisis sociológico cobran un papel significativo. Asimismo, a diferencia del trabajo de Weinberg, se trata de un trabajo afirmado en un enfoque nacional y eso supuso que Tedesco tuviera la posibilidad de trabajar con información mucho más desagregada (atendiendo a memorias de ministerios, censos editados, sesiones de debates en las cámaras).

Ya hacia fines del siglo XX la obra que tiene un lugar destacado en la historiografía de la educación argentina es la llevada adelante por Adriana Puiggrós y el equipo que conformó en el marco del proyecto Appeal. Es difícil dar cuenta de la densidad y diversidad de aspectos que articulan los ocho tomos oportunamente editados por Galerna. Pueden destacarse algunos énfasis: una interpretación teórica que atraviesa los artículos, la puesta en perspectiva de procesos que habían sido opacados por la historiografía más tradicional, la búsqueda por dar cuenta de algunas contribuciones federales a los procesos educativos, la capacidad para generar equipos de trabajo que luego se consolidarían como renombrados investigadores con agendas propias, entre otros aspectos.

Ahora, en vistas al argumento de este artículo, querría ligar esta obra a las referidas anteriormente.

Tanto los trabajos de Weinberg y Tedesco como, sobre todo, los tomos coordinados por Puiggrós, ponen en evidencia un rasgo que se consolidaría en el siguiente punto de referencia que aquí tomo para hilar esta descripción: quienes escriben historia de la educación en estas décadas se forman y tienen una mayor vinculación con cátedras o instituciones de ciencias de la educación que de historia. ¿Se entrelaza esto con formas de poner en valor el archivo y la documentación histórica? Resulta difícil responder en forma tajante tal interrogante sin allanar especificidades propias, por ejemplo, de los capítulos incluidos en algunos de los tomos de Galerna. Ahora bien, al ponderar el modo en que Adriana Puiggrós llevó adelante el primer tomo se aprecia una presencia significativa de fuentes editadas e informes, así como de notas de artículos en revistas o publicaciones periódicas. Pero no es el trabajo de archivo sobre determinado tema o proceso el que avala o reafirma su aporte. Es, más bien, la consistencia teórica la que busca llenar de contenido.

Así, entre las obras tan distintas de Weinberg, Tedesco y Puiggrós se afirma cierta correspondencia en el uso de fuentes y documentos. Hay un énfasis en el apoyo respaldado en documentación editada o en diálogos con libros o material hemerográfico. No se trata de investigaciones de archivo en las que el investigador construye un cuerpo documental acorde a su objeto de análisis.[1]

Quizás esta forma de hacer historia puede explicarse a partir de rasgos o tradiciones reproducidas en la formación de los involucrados. Hacer historia de la educación se enmarcó, fundamentalmente, en torno a la maduración de cátedras o

---

1 Con una perspectiva algo diferente, pero constatando un uso similar del archivo, puede verse el planteo de Caruso (2015).

proyectos institucional ligados o bien a carreras de Ciencias de la Educación, o bien a la vocación política por intervenir en el sistema educativo contemporáneo. Así, por ejemplo, la circulación de artículos o las presentaciones de avances en congresos del área de historia y las del área de historia de la educación parecieron correr por senderos incompatibles. Este hiato entre ámbitos disciplinares, me gustaría pensar, comienza a ser suturado desde principios del siglo XXI. En otras palabras, en estos años la elástica relación entre las formas de escribir historia de la educación y los archivos encuentra momentos de acercamiento.

Repositorios documentales y educación

Los archivos son, por definición, repositorios documentales producidos, formados y/o utilizados por determinada institución o particular. La originalidad del documento, su organicidad y carácter seriado condicionan los documentos en ellos resguardados. Estas instituciones en Argentina no están articuladas por un sistema o red nacional de archivos. No hay políticas que unifican criterios y la preservación patrimonial está sujeta a criterios fragmentarios y dispersos, cuando no al abandono, la opacidad o, llanamente, la pérdida documental. Así como sucede en otros países vecinos, el Archivo General de la Nación (AGN) tiene una presencia complementada por repositorios provinciales o estatales. Tanto en uno u otro caso, el tipo de documentación resguardada responde a la producción estatal y, en menor medida, a la recuperación de colecciones particulares. Junto a ellos, algunos archivos municipales o de ayuntamiento han venido poniendo en valor políticas de preservación y puesta en valor de documentación histórica. Es decir, más allá del manejo de documentación de uso

administrativo o eventual, tienen un desarrollo de políticas en torno a la documentación histórica.

En lo que respecta a los archivos y repositorios ligados al ámbito educativo puede aludirse a dos programas diferentes. A nivel nacional, el programa Memoria de la Historia de la Educación Argentina gestionado desde la Biblioteca Nacional del Maestro, dependiente del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, ha marcado una senda. Esa trayectoria ha buscado ser reafirmada con la ley 26.917 promulgada en el año 2014 que puso en vigencia un "sistema nacional de bibliotecas escolares y unidades de información educativas". En adición a ello y bajo la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires, en 2011 se actualizó el Reglamento General de las Instituciones Educativas incluyendo un apartado referente a los archivos históricos escolares. Allí se explicita la posibilidad de darle forma a políticas de preservación documental que serían coordinadas o supervisadas por el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, mas no se explicita personal a cargo, ni fondos para el asunto. No obstante esta imprecisión, desde el Centro de Documentación e Información Educativa y sus referentes jurisdiccionales ha habido alguna política para alentar tales iniciativas.

En este marco regulatorio, los archivos escolares tienen un lugar y podría anhelarse que, promoción estatal mediante, vayan cobrando firmeza y visibilidad. En complemento, bajo la órbita jurisdiccional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el programa Huellas de la Escuela promueve la recuperación del patrimonio cultural y pedagógico. Con distintos vínculos con estos marcos programáticos, se han desarrollado acciones en, por ejemplo, la escuela normal de Quilmes, el Instituto Bernasconi –que resguarda el "archivo Laínez"–, o el Colegio Ward; así como

publicaciones en las que se compilan y ponen en diálogo valiosos trabajos.[2]

Estas iniciativas se complementan con la preocupación por parte de universidades y centros de estudios por darle forma a sus repositorios documentales. Las trayectorias de los archivos de las universidades de Córdoba, Buenos Aires, Tucumán o La Plata ponen en evidencia cierta revitalización en la puesta en valor de estos fondos durante los últimos años.

Una de las ideas fuerza que estructura estas intervenciones alienta a la preservación, guarda y puesta en valor del patrimonio documental, situándolo en las propias instituciones. Es decir, no se promueven grandes archivos sino políticas de guarda descentralizadas. Asimismo, se percibe cierto énfasis por apoyar instituciones “centenarias” o “históricas”, mientras que las escuelas de unas pocas décadas, o bien de niveles educativos elementales son frecuentemente marginadas de estos focos de atención.

Este diagnóstico sirvió para que en la ciudad de Mar del Plata, en la provincia de Buenos Aires, se desarrollara desde 2015 un proyecto de extensión y voluntariado universitario (Bustamante Vismara, Bianculli y Petitti, 2016). La concurrencia de diversos factores alentaron su puesta en marcha: una pesimista evaluación acerca de las condiciones de resguardo y conservación de los archivos escolares, la efectiva posibilidad de reunir un equipo de trabajo interdisciplinario interesado en el tema, así como la existencia de comunidades educativas bien dispuestas a la generación de espacios en los que impulsar intervenciones en tal sentido. Inicialmente la experiencia se desarrolló en dos instituciones: una de gestión cooperativa y la otra de gestión mutualista. Sus reposito-

2 A modo de ejemplo, pueden verse Menezes (2016) y Pelanda (2015).

rios no son centenarios, incluso desde criterios archivísticos podrían ser articulados al archivo intermedio –y no al histórico–. Las tareas se iniciaron tras buscar asesoramiento y evaluar los retos que suponía la tarea. Actividades de limpieza y catalogación llevaron a conformar pre-inventarios y descripciones de fondos (Bustamante Vismara, Bianculli y Petitti, 2016).

Querría señalar tres detalles como producto de esta intervención. Por un lado remarcar que, a pesar de la integración interdisciplinaria al equipo de trabajo, no logramos sumar un/a archivista. En nuestro equipo hay documentalistas, bibliotecarios escolares y estudiantes de grado involucrados en conservación documental y de las ciencias de la información, pero no hemos podido sumar a un archivero o archivera al equipo. Esto es un escollo significativo. Algunos de los desafíos por trabajar en torno a la archivística sin un archivero profesional, de hecho, han sido bien planteados por Balbuena y Nazar (2010). ¿Qué hacer entonces? En el caso referido se buscó asesoramiento externo y capacitación.

Una segunda faceta de la consideración del archivo en relación a lo pedagógico se vincula con las experiencias de los estudiantes de grado de la universidad que se involucraron en el proyecto. La tarea ha supuesto un proceso de aprendizaje acerca de especificidades de la gestión pedagógica y administrativa de una escuela. Sólo estudiando y reflexionando sobre los legajos, expedientes y demás documentos hallados ha sido posible clasificar el material. En el trabajo de organización y puesta en valor del acervo documental se aprenden en forma situada distintos aspectos de las instituciones y políticas educativas. Finalmente, los investigadores formados que participamos procuramos llevar adelante tareas en las que la consideración de un problema o tema por investigar no fueran tomadas en cuenta. Así se evitó que determinadas variables propias de una investigación particular condicio-

naran la lógica de un fondo archivístico. El patrón seguido se afirmó en el principio de procedencia, evitando mezclar fondos y procurando conservar el sentido de la actividad desarrollada por la institución objeto del trabajo.

Historiadores de la educación, al archivo

Lila Caimari ha referido distintas correlaciones implícitas en el acceso a los archivos: el afianzamiento institucional y las políticas democráticas, el movimiento de las sociedades civiles, y la consolidación de la actividad académica y científica (2017: 69). Pero, sobre todo, en ese apasionante relato la autora comparte un sensible testimonio acerca de las cotidianas vicisitudes que supone el trabajo de investigación. Esa sensibilidad resulta lejana en los modos en que tradicionalmente los historiadores de la educación se han vinculado con los archivos y las fuentes. La historia de la educación ha sido recurrentemente transitada desde aspectos institucionales o prescriptivos. Una honda huella se afirma en el reconocimiento de que las etapas progresivas supondrían un desarrollo ascendente. Esa lógica argumental ha sido delineada en los primeros párrafos de este artículo. En la segunda parte, bosquejó algunas de las instituciones archivísticas ligadas a lo educativo y cerró ese apartado dando cuenta de una intervención acotada y localmente situada. Aquí se sugiere que ese tipo de intervenciones —así como los trabajos bibliográficos que se recuperan a continuación— ofrecen atisbos acerca de las reinterpretaciones que se han venido produciendo entre archivo e historia de la educación.

Un trabajo de mediados de la década de 2010 muestra rasgos de este giro. Luz Ayuso (2017) llevó adelante un análisis de las escuelas ligadas al gremio ferroviario *La Fraternidad*. Estas desarrollaron hacia principios del siglo XX una red de

establecimientos educativos que llegaron a legitimar quiénes podían ocupar determinados puestos clave en el mercado laborar ferroviario. La lectura que propone Ayuso de este proceso está relacionada con el programa APPEAL[3] y la interpretación ofrecida por Puiggrós. Pero las características de su base empírica se alejan de la metodología que se apreciaba en aquella obra, tanto por el análisis de las actas o impresos recogidos en el archivo del gremio, como por la puesta en valor de la cultura material y algunas de las prácticas de las escuelas.

Por otra parte, la investigación que ha venido desarrollando Natalia García (2017) sobre la biblioteca Vigil de la ciudad de Rosario muestra las tensiones que surgen entre historia cultural, memoria y política de archivo en torno a la historia de la década de 1970. Esta institución fue una compleja organización social, cultural y educativa de carácter mutual que sufrió una intervención cívico-militar en el año 1977. Como producto de esta se interrumpieron las actividades y se destruyó su patrimonio. El proceso de reconstrucción emprendido por García (2013) ha permitido recuperar registros que buscaron ser mutilados. Puede reconocerse allí, entonces, un modo de llevar adelante una historia de la educación necesariamente afirmado en el archivo.

Finalmente, un trabajo más alejado en el tiempo que muestra el modo en que los conceptos que tradicionalmente han ido naturalizándose en torno a la historia de la educación pueden ser revisitados se presenta en el trabajo que escribí junto a Susana Schoo (Bustamante Vismara y Schoo, 2015). Allí exploramos rasgos acerca de la conformación de los colegios nacionales desde el análisis del legajo de un mo-

3 El programa APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina) tiene sede en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y de la UBA.

tín de estudiantes en Concepción del Uruguay a principios de la década de 1860. El proceso narrado, lejos de la imagen lineal y afirmada en una lógica que va de Buenos Aires hacia las provincias, recupera actores y tensiones que de otro modo serían obliteradas.

Estos análisis no sólo muestran una profesionalización en la forma en que se hace historia de la educación: ponen de relieve tensiones en la supuesta armónica correlación que vincula educación y escuela, así como ponen en evidencia la insuficiencia de los acercamientos disciplinares fundados en el mero revisitar textos editados o prescriptivos. En alguna medida, hacer de estas fuentes el fundamento de una investigación supone aceptar la ilusión positivista que suponía la transparencia de las fuentes.

A modo de cierre

Al inicio del siglo XXI la historia de la educación transita por senderos que resultaría ambicioso dar cuenta en este ensayo. Lo que sí me interesa poner en signos de pregunta es la correlación entre formas de hacer historia contemporánea y archivos.

Lo educativo excede a las escuelas y probablemente resulte inconsecuente pretender llevar adelante una política de archivos unificada a nivel nacional; pero resultaría por demás valioso encontrar la forma —institucional, en red o como fuere— de compartir una cartografía de los repositorios y las instituciones educativas que tengan disponibles sus archivos. A la luz de los esfuerzos menguados con que el Estado argentino, en particular, pero los Estados latinoamericanos, en general, suelen atender a estas cuestiones, cabría considerar que desde comunidades científicas y sociales esto

cobre forma. Así, una cartografía de *escuelas con archivo* resultaría una potente herramienta para las nuevas formas de hacer investigación con que las generaciones contemporáneas interpelan al pasado.

Bibliografía

Ascolani, A. (2012). Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina. *Educacao*, vol. 35, núm. 1. Porto Alegre.

Ayuso, M. L. (2017). *Red de escuelas técnicas de autogestión obrera. La Fraternidad, entre la política y la pedagogía (1887-1927).* Rosario, Prohistoria.

Balbuena, Y. y Nazar, M. (2010). Archivos e investigación. Reflexiones en torno a las posibilidades de indagación de las relaciones de género en los archivos. *Anuario*, núm. 22, *Escuela de Historia*, revista digital, núm. 1. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Entre Ríos.

Bustamante Vismara, J., Bianculli, K., Petitti, M. *et al.* (2016). *Archivo histórico escolar, Escuela Cooperativa Amuyen.* Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Caimari, L. (2017). *La vida en el archivo: goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia.* Buenos Aires, Siglo XXI.

Caruso, M. (2015). Virtudes de la dispersión, desafíos del archivo. *SAHE 20. La formación de una comunidad intelectual.* Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

García, N. (2013). Archivos y memorias. El caso "Vigil" y el corpus (re) aparecido. *Corpus. Archivos Virtuales de la Alteridad Americana*, vol. 3, núm. 2. En línea: <http://corpusarchivos.revues.org/524>.

______ (2017). El caso "Vigil": territorio de la historia, las memorias y la justicia. *Gregorio Weinberg: escritos en su honor. Premio Gregorio Weinberg a la Investigación en Historia de la Educación, la Ciencia y la Cultura Latinoamericanas.* Buenos Aires, CLACSO - Red Weinberg en Historia de la Educación.

Garretón, A. (1939). *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina.* Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.

Mastropierro, M. del C. (2013). *Archivos escolares. Gestión archivística.* Buenos Aires, Alfagrama.

Menezes, M. C. (org.) (2016). *Desafios Iberoamericanos: o Patrimônio Histórico-Educativo em Rede.* São Paulo, CME/FEUSP.

Pelanda, M. (2015). *Patrimonio histórico educativo. Investigaciones y experiencias en América Latina y Península Ibérica*. Buenos Aires, edición de autor. En línea: <https://issuu.com/huellasdelaescuela/docs/simposio230_4b6b2ae2c79379>.

Probst, J. (1924). La educación en la República Argentina durante la época colonial. *Documentos para la Historia Argentina, Tomo XVIII. Cultura. La enseñanza durante la época colonial (1771-1810)*. Buenos Aires, Peuser - Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

______ (1940). *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*. Buenos Aires, Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Ramos, J. P. (1910). *Historia de la instrucción primaria pública en la República Argentina, 1810-1910 (Atlas Escolar)*, tomo I. Buenos Aires, Jacobo Peuser.

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones del Solar.

Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, UNESCO - CEPAL - PNUD - Kapelusz.

Capítulo 14

La historia de la fotografía en la investigación social

Historia de la educación e historia del trabajo-educación*

María Clavatta

> Si por historia entendemos la práctica de recoger documentos, artefactos y materiales relacionados para narrar el pasado, ¿cuál es el papel de la fotografía en ese proceso?
>
> Bate (2011: 3)

Introducción

La fotografía plantea a la investigación social y a la historia dos cuestiones principales:

> Por un lado, la fotografía produjo un impacto, sobre la historia, proporcionando imágenes de los lugares, espacios, rostros, acontecimientos que existieron en el pasado. (...) La segunda cuestión es cuántas o cuáles

* Este texto tiene como base el Proyecto de Investigación en fase exploratoria "A fotografia como fonte de pesquisa no campo da História del Trabalho-Educação", vinculado al Proyecto de Investigación "A historiografia em trabalho-educação e o pensamento crítico. Como se escreve a história da Educação Profissional" (Ciavatta, 2012). Beca de Productividad en Investigación del CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

> consideraciones históricas reservamos a la fotografía en sí. (Bate, 2011: IX)[1]

Estas son cuestiones básicas presentes en el estudio de la fotografía como fuente de las investigaciones en las ciencias humanas, sociales y aplicadas (historia, sociología, antropología, educación, servicio social y otras).

La investigación con la fotografía como fuente documental refleja los problemas, los debates y los desafíos inherentes a toda investigación histórica. Nos referimos a la concepción de realidad, al reconocimiento de la presencia o del silenciamiento sobre la política y las ideologías que mueven, explícita o implícitamente, la vida en sociedad. Por consiguiente, todo análisis histórico implica conceptos, categorías metodológicas e interpretación de los documentos afines con la concepción de mundo y sociedad del investigador.

El análisis de las fotografías debe tener en cuenta el campo teórico del historiador. Reconocemos, en el hecho histórico, algunas grandes vertientes del pasado, como la historia política, la alabanza de los grandes hombres, de los grandes hechos, de las guerras y de sus héroes. A finales del siglo XIX, la filosofía positivista de Augusto Comte trajo a la investigación histórica la valorización del dato, de la ciencia y de la descripción de los hechos, la objetividad y la búsqueda de la neutralidad frente a los acontecimientos.

Una visión ampliada de los acontecimientos es traída por la Ècole des Annales con Fernand Braudel, Marc Bloch y Lucien Febvre. Su desdoblamiento posterior, en las diversas tendencias de contenidos y de metodología, representa una renovación de la ciencia histórica y de sus principales historiadores, a ejemplo de Jacques Le Goff, Roger Chartier,

1 Traducción propia.

Michel Certeau, Michel Vovelle y otros. Muchos van a constituir la nueva historia o la historia cultural.

En la línea de la renovación materialista histórica, traída por los tres pioneros —Braudel, Bloch y Febvre—, se firmaron algunos grandes historiadores franceses, algunos de los cuales recuperan la historia como producción de la existencia en Marx (Marx y Engels, 1979) y toda su gran obra analítica de la sociedad capitalista. Marx eleva todos los actos de la vida humana a la condición histórica.

Por el trabajo, el ser humano produce los medios de vida y se reproduce a sí mismo. La historia no es una abstracción: es el relato de estos procesos fundamentales de la existencia humana. Malerba, rescatando el trabajo metódico de investigación y la reflexión teórica de los historiadores a lo largo de los siglos, cita a Marx que va a buscar las leyes de la evolución histórica de las sociedades "en la observación de las contradicciones internas inherentes a la vida material de la sociedad de clases" (2006: 12).

Son expresión de esta vertiente teórica los historiadores franceses Pierre Vilar y Marc Ferro; los historiadores ingleses Christopher Hill, Eric Hobsbawn y Edward Thompson; en Estados Unidos, Hellen Melksins Wood y John Bellamy Foster; en Brasil, tienen una obra historiográfica representativa de esta teoría Ciro Flamarion Cardoso, Virgínia Fontes y Marcelo Badaró Mattos.

Estas grandes vertientes teóricas de la historia señalan la interpretación de los hechos y la apropiación de los documentos. Pero, en los límites de la fase inicial de esta investigación, vemos que los historiadores utilizan documentación fotográfica, pero no suelen dedicarse al estudio específico de la imagen fotográfica como documento. Sus estudiosos principales son del campo de la comunicación, del arte y de la filosofía. Bate entiende que la historia "no se ha dedicado al objetivo de darse cuenta de las diferencias entre las fotografías" (2011: ix).

Intentando dialogar con los autores que escriben sobre el estatuto epistemológico de la fotografía y con su uso en las investigaciones, particularmente en el campo de la historia de la educación y del trabajo-educación, en este ensayo trataremos las siguientes cuestiones: la lectura de imágenes en la investigación social, la historicidad de la fotografía y una breve revisión de estudios realizados en el campo de la historia de la educación y del trabajo-educación.

La lectura de imágenes en la investigación social[2]

Por las dimensiones de este texto, destacaremos sólo algunos aspectos que sugieren la profundización de las cuestiones sociales, éticas y psicológicas involucradas en el uso de la fotografía en las ciencias humanas, sociales y aplicadas. Estas cuestiones se identifican con los planteos realizados por las expresiones democráticas en el ámbito de la comunicación; se trata de una cuestión histórica y depende de los regímenes políticos, de los intereses en juego en su revelación o en su ocultamiento.

En el caso de la investigación social, incluso la periodística, el uso de fotografías depende también de los objetivos de la investigación y de los sujetos que van a acceder a las imágenes, para evitar que éstas se vuelvan simplemente objeto de una especie de voyeurismo. Susie Linfield (2010) polemiza con los críticos de arte y de prensa sobre "el brillo cruel" de la imagen fotográfica que choca, que muestra la muerte, la violencia del mundo de hoy, en sus formas más brutales.

Guy Débord (1997) alerta sobre la necesidad compulsiva en la cultura actual que tienen las personas de mostrarse, hablar de sí, fotografiarse diariamente a través de *Instragam*, *facebook*

2 Esta sección se basa en Ciavatta (2015).

y otras aplicaciones. Realizan incesantemente lo que Guy Débord, en su libro, llama la "sociedad del espectáculo". Jóvenes y adultos se involucran en la transformación de sí y de los eventos en la búsqueda de éxito y fama. Por otra parte, Arlindo Machado (2003) trata de lo que llama "cuarto iconoclasmo": el horror a las imágenes que muestran algunos autores en la contemporaneidad, quienes olvidan la importancia que éstas tuvieron en el desarrollo de las ciencias, de las artes, de lo cotidiano, desde tiempos inmemoriales.

Por la presencia, reiterada hasta el agotamiento, de las imágenes en el mundo actual, y por ser nuestro objetivo la investigación en historia de la educación, cabe reflexionar sobre la naturaleza y el potencial de conocimiento, de información y de alienación que puede estar contenido en la fotografía. Desde el siglo pasado, las imágenes fotográficas están presentes en el mundo académico y en la vida cotidiana, hasta su banalización por el consumo fácil de las modernas tecnologías y de los medios digitales accesibles por los más diversos equipamientos (incluso por los teléfonos móviles que operan como equipos multimedia, con comunicación interactiva e inmediata).

El fotógrafo David Bate señala algunas cuestiones de interés también para la historia. Se puede investigar con qué fines sus instituciones principales la utilizan: la publicidad, el periodismo, los noticieros, los aficionados, los turistas, la moda, el arte, los documentalistas, la policía, el ejército, la web. ¿Cómo la producen, cómo la utilizan, cuáles son las decisiones de poder y de espacio creativo ocupados por los fotógrafos? (2011: VIII). Su alta penetración en todos los campos públicos y privados, en todas las generaciones (niños, jóvenes y adultos) hacen la imagen parte sustantiva de la cultura, de nuestra forma de existir y de pensar.

Hay todavía los tipos específicos de retratos con valor señalético en la identificación de los prisioneros, o fotografías

con valor de espectacularización en los periódicos y en la esfera publicitaria. Es el caso del turismo, cuya publicidad reproduce los espacios y la cultura locales: la naturaleza, las personas, la forma en que viven (vivienda, comida, vestimenta, relaciones familiares, deportes, fiestas, juegos, etcétera). La producción industrial también la utiliza en el registro y la divulgación de sus productos. Un campo más reciente, pero de efectos sorprendentes, es la fotografía científica de micro y de macro-organismos.

Esta omnipresencia de la comunicación también nos obliga a reflexionar sobre lo que significa, en términos educativos, en la convivencia de la vida familiar, en la escuela y en la sociedad, el descentramiento de la cultura de la palabra escrita, del texto, del libro, de la continuidad articulada del discurso verbal, en favor de la imagen, de la realidad digital, fragmentada, con toda su fascinación y seducción. Vivimos la emoción segmentada por la visión del momento, por el impacto de los cuadros que se suceden pudiendo cortar, en fracciones de segundos, de las escenas más dulces o más sobrias para la locura de la guerra y de la muerte, para los grandes dolores de la humanidad. ¿Cuál es la importancia de las imágenes, cuál es su potencial formativo de la mente y de la sensibilidad, de la conciencia abierta a una lectura del mundo en sus múltiples y complejas mediaciones sociales?

Sin la pretensión de responder a estas grandes cuestiones, buscamos contribuir a que se avance en el debate sobre su significado y sus consecuencias para la producción del conocimiento, cuyos caminos son muchos y están siendo hechos por los investigadores, en el intento de interpretar los datos del mundo real. Sus problemas no tienen una respuesta única, simple. Hay insuficiencia de investigación sobre el desafío inquietante de la imagen que, como fuente de conocimiento, sólo se revela por un détour más allá de lo que se ve, de lo aparente, buscando lo que está oculto en su producción.

Su presencia intensa en la cultura de nuestro tiempo, la diversidad de usos y de técnicas, se presentan como un panel donde temas y formas se multiplican, creando nuevas formas de expresión en el arte, en la ciencia, en el cotidiano; la era de la "reproducibilidad técnica", de la masificación del acceso, de la reversión de los conceptos tradicionales de creatividad y genialidad, de valores artísticos eternos en el estilo, la forma y los contenidos, como intuyó Walter Benjamin (1987).

Desde el desbordamiento de la imagen hacia la vida, hasta en sustitución de la sensación de vida en los procesos de intensa inmersión en las formas y relaciones virtuales, de la abundancia de temas, de la premura del tiempo acelerado en que somos impulsados a movernos, surge una pluralidad de usos y enfoques. Hay una supuesta suspensión de los valores, una entrega impensada a los significados que las imágenes evocan, poniendo en acto la exigencia de una nueva epistemología para su comprensión.

La investigación social con la fotografía propicia la pluralidad de enfoques, el reconocimiento de lo diverso, la disposición a buscar las conexiones y el diálogo necesarios para construir una lectura más completa de los fenómenos en las múltiples relaciones que los constituyen en su contexto, en la totalidad social de la cual son parte. E implica también la búsqueda de caminos específicos para la investigación en educación.[3]

La historia de la educación y la fotografía

Desde el punto de vista de la naturaleza del propio acto de educar, la investigación en educación trae consigo una doble

3 Algunas ideas de Ferréz (2000), Sartori (2001) y Machado (2003) son particularmente útiles para esta reflexión (*cfr*. Ciavatta y Alves, 2004: 7-15).

finalidad: primero, la cuestión epistemológica de las contribuciones para el análisis de los fenómenos educativos y de su historicidad; segundo, la cuestión político-pedagógica de actuar en la implementación de la formación humana, incluyendo la cuestión cultural y ética de los procesos de escolarización y las políticas educativas.

La investigación en historia de la educación en Brasil ha recibido notable desarrollo en las últimas décadas. En este breve texto no tenemos la pretensión de presentar una retrospectiva exhaustiva de sus avances. Sin embargo, de manera exploratoria, vamos a señalar algunos hitos de su desarrollo.

La creación del sistema de posgrado en Brasil a principios de los años 1970, extendido progresivamente a todas las áreas del conocimiento, trajo particular desarrollo a la investigación en educación y a la historia de la educación. Los cursos de maestría y de doctorado generaron diversas vertientes de producción del conocimiento y diferentes productos editoriales que fueron rescatando aspectos particulares de la escuela y de los procesos político-educativos del país: la publicación de libros provenientes de las tesis y disertaciones; las colecciones de textos; la organización de revistas especializadas con comités científicos para la selección de los artículos; intercambios internacionales, en particular con las universidades en Portugal y los países latinoamericanos y la participación activa de España.

La ampliación de las fronteras interiores del país (además del eje São Paulo, Río de Janeiro y Minas Gerais), y externas a otros países, se dio a través de los seminarios y congresos nacionales e internacionales, y generó abundante investigación dentro de las diversas tendencias de la producción del conocimiento histórico, tales como las vertientes de la *École des Annales*, de la historia cultural y de la historia marxista.

No disponemos de datos de investigación sistematizados para clasificar los diferentes trabajos en cuanto a la línea teó-

rica de la historia de la educación. En cuanto al uso de la fotografía como fuente histórica, son escasos los trabajos que la utilizan, salvo eventuales fotografías ilustrativas. En muchas publicaciones, la fotografía se encuentra dispersa. Fotos y otras imágenes se hacen presentes en las portadas de los libros o con un pie de foto con la identificación básica (local, asunto, con o sin fecha). Para esta reflexión, de forma indicativa, vamos a recuperar algunos trabajos.

Pueden encontrarse trabajos sistemáticos que mapean el desarrollo de la educación y de su historia política y social reciente en Brasil. Uno de los ejemplos clásicos es la *História da Educação no Brasil (1930-1973)* de Otíza Romanelli (1978), que nos da un cuadro analítico integral del período e incluye el estudio de la primera fase de la dictadura civil-militar (1964-1985). Luciano Mendes Faria Filho (2005), en *Pensadores sociais de história da educação* se concentra en los principales teóricos que fundamentan las técnicas educativas (Marx, Durkheim, Gramsci, Vygotsky y otros). José Gonçalves Gondra (2005), en *Investigación en historia de la educación en Brasil*, presenta una colección de inventarios sobre la producción en historia de la educación en las diferentes regiones del país.

Pero la historia de la educación tiene otros trabajos anteriores más amplios, como por ejemplo *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)* de José Ricardo Pires de Almeida (1989)[4] sobre la educación de la Colonia al Imperio (hasta finales del siglo XIX), y *Educación y sociedad en la Primera República* de Jorge Nagle (2000), sobre la primera mitad del siglo XX.

Entre otros trabajos que son antecedentes del actual campo de la historia de la educación se destaca el libro antológico de Fernando Azevedo (1963), que parte del campo de la cultura para llegar a la educación. Son abundantes y de buena calidad las fotografías. El autor utiliza catorce encartes de

4 Publicado originalmente en francés en 1889.

fotografías, donde la historia de la educación aparece en el campo de la cultura brasileña: la naturaleza, los tipos físicos, el trabajo, las escuelas, las actividades productivas, las obras de arte, los retratos de autoridades políticas, intelectuales y artistas. Azevedo las presenta en un "Índice de ilustraciones" (1963: 761). Son fotos y dibujos identificados (local, fecha, autor, fuente), algunos con breves descripciones, relativas a los temas desarrollados en los textos.

Sin poder llevar adelante, en este momento, un análisis teórico-metodológico sistemático de los enfoques en el uso de la fotografía como fuente de investigación histórica, dados por los autores a sus estudios de historia de la educación, queremos señalar trabajos que se detienen en la cuestión teórica de la fotografía. Un estudio pionero fue la tesis de doctorado de Armando M. de Barros (1997), sobre la educación pública en tarjetas postales con fotografías de Río de Janeiro. Como historiador de la educación y como pedagogo, Barros retoma la base teórica de la tesis y busca "analizar recorridos en la producción social de la imagen, conjugando las prácticas de la mirada a las prácticas escolares, sus disputas, reparticiones y reelaboración de su significado" (1998: 199). De su artículo, destacamos dos aspectos básicos en su reflexión. El primero se refiere al reconocimiento de los códigos no verbales:

> Mientras los investigadores que dialogaban con la historiografía seguían a [Lucien] Febvre, realizando estudios sobre la imagen en una perspectiva multidisciplinaria, las instituciones educativas, poco afectas a prácticas seculares, se mantenían extrañas al envolvimiento con códigos no verbales. (1998: 200)

Un segundo aspecto tiene por referencia la historia de las mentalidades y la subjetividad del sujeto en la relación con las imágenes:

> A pesar de la innegable contribución de esa vertiente (organicidad entre la pintura renacentista y el proceso fotográfico) en la comprensión de las relaciones entre imágenes y sociedad, entendemos que permanecen lagunas en la aprehensión de la red de relaciones que involucra la actuación de los diferentes agentes que producen, distribuyen, censuran, ordenan, clasifican y jerarquizan las imágenes y sus significados. (1998: 20)

Citando de Debray (1993 en Barros, 1997: 202), el autor establece que “las culturas de la mirada no son independientes de las revoluciones técnicas que, en cada época, vienen a modificar el formato, los materiales, la cantidad de imágenes que una sociedad debe asimilar”. Concordamos con la relevancia del sujeto en la relación de la imagen con la mirada, pero falta al análisis del autor la materialidad de la producción, la división social del trabajo, la distribución y consumo de los bienes materiales, de la cultura y de las imágenes por los sujetos sociales. En síntesis, en la relación entre la imagen producida por el fotógrafo y la mirada del sujeto, debe ser considerada la subjetividad generada por la sociedad capitalista en que vivimos.

Entre los libros más recientes, con una visión integral de la historia de la educación, encontramos *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Allí Saviani (2007) presenta fotos y otras imágenes (grabados y pinturas) en poca cantidad, pero de buena calidad y subtituladas. Hay grabados antiguos reproducidos en *Culturas escolares, saberes e práticas educativas. Itinerários históricos* de Bencostta (2007). Con estilo periodístico, CEDI[5] (1990) utiliza textos y fotos para documentar las luchas sociales en defensa de la escuela pública durante la Constituyente de 1988.

5 Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI).

Al final de la dictadura civil-militar (1985), la redemocratización de la sociedad propició la recuperación de archivos, su organización y exposición que contribuyeron mucho a revelar fotografías y otros documentos, y estimular nuevas investigaciones. Son muchos los archivos en ciencias humanas y sociales donde se encuentra documentación sobre la educación: los grandes archivos nacionales, como el Archivo Nacional, el AGCRJ,[6] el AEL,[7] el CPDoc-FGV,[8] el CEDEM-Unesp,[9] además de los archivos regionales.[10]

Nuestra hipótesis es que fueron los estudios regionales, de los que no nos ocupamos todavía, los que acercaron la escritura de la historia de la educación a la fotografía. Entre los ejemplos, está el caso de *Lugares e sujeitos da pesquisa em história, educação e cultura*, de Magalhães *et al*. (2006), que ha rescatado la documentación de las escuelas públicas de la región de Vitória da Conquista (Bahia) en el Museo Pedagógico-UNESB.[11] Es el caso también de *Era uma vez uma escola... Memória pedagógica da escola em Minas Gerais* de la UFMG (1990), catálogo de exposición que tiene como foco la relación entre las fotos y un texto histórico o literario.

6 Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ).

7 Arquivo Edgar Leurenroth (AEL).

8 Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas (CPDoc-FGV).

9 Centro de Memória e Documentação da Universidade do Estado de São Paulo (CEDEM-Unesp).

10 No tenemos todavía una investigación ni mayores informaciones sobre los archivos regionales.

11 Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (UNESB).

La historia del trabajo-educación

Por otra parte, a diferencia de la historia de la educación como un todo, con sus diferentes temáticas, la historia del trabajo-educación todavía es un campo restringido en los estudios históricos. Sin embargo, como campo de investigación organizado en la ANPEE,[12] en 1981, como grupo de trabajo "Educación y trabajo" (que cambió luego a "Trabajo y educación") reúne, periódicamente, investigadores de aproximadamente treinta y cuatro grupos de estudios e investigaciones existentes en las universidades brasileñas, habiendo alcanzado gran expansión y diversidad temática en las últimas décadas.

Es a la crítica a la economía política y al análisis del sistema del capital[13] que los estudiosos del área responden a las contradicciones del tiempo presente en las condiciones de vida, de trabajo y de educación de los trabajadores.[14] La producción historiográfica sobre la relación entre el trabajo y la educación existe, pero de forma bastante limitada.

La base historiográfica implícita puede estar presente, en sus diversas expresiones, en los estudios del mundo del trabajo y de la educación, sea que estos se concentren en las políticas educativas, en los procesos de escolarización, en la educación profesional, en la educación sindical y de los trabajadores, en la actuación empresarial, en la educación de jóvenes y adultos o en la memoria de la educación. Sin embargo, en parte, tal vez, debido a la urgencia de las cuestiones del presente que envuelven el capital y la sobreexplotación del trabajo, en sociedades desiguales como la brasileña, los estudios en el área se concentran, teóricamente, en la crítica a la economía política.

12 Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

13 Con base teórica, entre otros, en Marx (1980), Mészaros (2002), Hobsbawn (2011), Antunes (2000) y Frigotto (1984).

14 En esta sección, nos basamos, particularmente en Ciavatta (2015).

En parte, tal vez, esta poca incidencia de los estudios históricos se deba, también, a la carencia de recursos, de formación específica para el trabajo historiográfico y de tiempo para la investigación documental. Lo que no significa que la teoría se encuentre ausente de los estudios sobre el trabajo y la educación entre los investigadores del área que privilegian la crítica a la economía política. Muchos cuentan con una sólida formación teórica y tienen como base el pensamiento crítico y una concepción sustantiva del marxismo. Sin embargo, los estudios no asumen los cánones de la investigación histórica y raramente se dedican a los archivos.[15]

Tal vez esta restricción teórico-metodológica ocurra porque no se generó, en esta área de estudios, suficiente masa crítica para la problematización de las investigaciones históricas de la relación trabajo y educación. Además, son raros los historiadores que se dedican al estudio de la educación, como reconoce el historiador Francisco Falcon (2006). Consecuentemente, algunos reconocidos historiadores (Batalha, 1998 y Gomez, 2004) estudian el trabajo en sus diversas formas y temporalidades, pero no la relación entre el mundo del trabajo y la educación o la escuela.

Por otra parte, en Brasil, son aún más raros los historiadores de la educación que se dedican a la investigación involucrando el trabajo. Sólo en términos indicativos, citamos dos publicaciones sobre la "infancia desvalida" y la preparación para el trabajo (Faria Filho, 2001 y Oliveira, 2003). Prevalecen los estudios en las diversas vertientes de la *École des Annales* y de la nova historia o de la historia cultural; muchos son contribuciones interesantes, pero se limitan a descripciones cuidadosas y documentadas.

15 Con excepción de trabajos tales como los de Suckow da Fonseca (1986), Cunha (2000a, 2000b y 2000c), Faria Filho (2001), Manfredi (2002), Vidigal de Moraes (2003), de Oliveira (2003), Lima (2007), Ciavatta (1993, 2002, 2007 y 2009) y Ciavatta y Silveira (2010).

Sin embargo, si hablamos del uso de la fotografía como fuente histórica en el campo de la historia del trabajo-educación, se identifican algunos avances en relación a otras temáticas de la historia de la educación.

La historicidad de la fotografía en historia del trabajo-educación

La humanidad recorrió un largo camino dejando vestigios de su historia, a través de objetos diversos, desde las inscripciones en las cavernas, las litografías, los pergaminos, los textos manuales e impresos, los dibujos y las pinturas, hasta las modernas técnicas digitales y audiovisuales, la fotografía, el cine.

La historia ha sido transmitida a través de la interpretación de la palabra, en los relatos orales, en la memoria de los acontecimientos, en las respuestas a las preguntas que fueron realizadas por las nuevas generaciones. Es la presencia del narrador y su narrativa de los hechos, la forma como los presenta y las fuentes en que basa sus relatos que otorgan fuerza y colorido a su historia.

En el área de trabajo-educación, además de los grandes archivos citados anteriormente, la investigación histórica con la fotografía se benefició de la existencia de los archivos de historia obrera, de la historia del trabajo, de la historia de los sindicatos y de los trabajadores. El principal de ellos es el Asmob,[16] una extensa colección de documentos (periódicos, folletos, correspondencia, fotografías, etcétera) de las primeras décadas del siglo XX, preservados por Astrojildo Pereira, que le da el nombre original al archivo (Ciavatta *et al.*, 2015 y Ciavatta, 2016).

16 Arquivo Social da Memória Operária Brasileira (ASMOB).

A partir de la redemocratización en los años ochenta y noventa, las centrales sindicales de trabajadores y otras entidades afines preservaron una extensa documentación, incluida la fotográfica, facilitada por el acceso a los equipos y procesos informatizados. Es el caso del CMD-CUT[17] que se inició al final de la dictadura civil-militar (1964-1985)[18] con la reorganización del movimiento sindical en los años ochenta.

La historicidad de la fotografía se basa en las múltiples relaciones que se desarrollan en el tiempo-espacio de la sociedad. Para este y para otros objetos de la vida social, la cuestión teórico-metodológica fundamental de su historicidad es la concepción de *la historia como proceso*, la producción social de la existencia humana, y *la historia como método*, su representación al nivel del pensamiento, como método de investigación (Labastida, 1983 y Ciavatta, 2009). Esta concepción de historia se presenta en medio de controversias sobre lo que son los relatos, las narrativas, el discurso que se elabora sobre la vida en sociedad, en fin, sobre lo que es la historia vivida y la historia escrita.

Esta perspectiva nos remite a una cuestión anterior: la aproximación a la realidad y su interpretación ha generado diferentes lógicas de construcción del conocimiento. Buscamos responder al desafío teórico de la aproximación a la realidad a través de la reconstrucción histórica. Dos cuestiones preliminares están planteadas: primero, rechazamos todo dogmatismo de las verdades acabadas, absolutas, así como las concepciones evolucionistas de la historia; segundo, rechazamos toda visión escéptica de la construcción de conocimiento, fragmentada del mundo y el relativismo de la verdad de cada uno. A los sistemas explicativos cerrados o funcionales y a una visión fragmentada de la realidad, proponemos la

17 Centro de Memória e Documentação da Central única dos Trabalhadores (CDM-CUT).

18 Para información detallada sobre archivos del mundo del trabajo *cfr*. Marques y Stampa (2010).

búsqueda de las articulaciones que explican los nexos y significados de lo real y llevan a la construcción de totalidades sociales, relativas a determinados objetos de estudio.[19]

El objeto fotográfico no es una excepción. Su reconocimiento pleno, como fuente de investigación histórica, depende del reconocimiento de las múltiples mediaciones que lo constituyen más allá de la apariencia de la imagen. Tratar la fotografía como fuente histórica supone tratarla también como una mediación, una producción social cuyo conocimiento no se agota en la apariencia inmediata de la imagen. Implica su interpretación a partir de la visión de mundo del investigador, de la contextualización de la foto, del fenómeno o del objeto retratado, de la totalidad social que lo constituye. Los objetos incluidos, su forma de aparecer, la connotación percibida en las imágenes, los pies de fotos e informaciones "componen un panel educativo que estructura una determinada memoria y participa de la escritura de una determinada 'verdad' histórica" (Ciavatta, 2004: 38).[20]

Con base en este referencial teórico-metodológico, venimos desde los años noventa buscando desvelar y profundizar los caminos del conocimiento con la fotografía en trabajo-educación. Esta trayectoria se expresa, fundamentalmente, en tres obras: *A Escola do Trabalho: história e imagens* (Ciavatta, 1993), con base en Walter Benjamin (1987); *O mundo do trabalho em imagens*. *A fotografia como fonte histórica* (Río de Janeiro, 1900-1930), más amplia en la elaboración teórica y en el extenso campo de investigación documental de la fotografia (Ciavatta, 2002);[21] *Memória e temporalidades do trabalho e*

19 Para mayor detalle de esta cuestión *cfr.* Ciavatta (2009).

20 Traducción propia.

21 De esta investigación, elaboramos otros trabajos; el documental "O Rio dos Trabalhadores" (Ciavatta y Castiglioni, 2001) y la exposición de fotografías sobre "O mundo do trabalho em imagens. A educação do olhar e a memória do trabalho (1900-1930)", presentada a partir de 2001 en varias universidades, sindicatos y asociaciones profesionales.

da educação (Ciavatta *et al*., 2007), que trata de la historia fotográfica de una antigua fábrica y su transformación en edificio escolar (2007).

Sin perder de vista sus vínculos con la historia, principalmente, con la comunicación y otros enfoques en el campo de la educación, tratamos la fotografía como fuente de investigación social en la historia, la comunicación y la educación (Ciavatta y Alves, 2004); y estudiamos la fotografía en periódicos obreros del ASMOB (Ciavatta, 2016).

De cualquier manera, el trabajo pionero de la historia del trabajo-educación, en cuanto a la amplitud de los documentos de época y a la presencia de fotografías y otras imágenes, es la *História do ensino industrial no Brasil* de Celso Suckow da Fonseca (1986).[22] Predominan las fotos de autoridades gubernamentales y educativas, seguidas de fotografías de las escuelas técnicas, máquinas y materiales didácticos. Pueden indicarse otras publicaciones con diferentes abordajes de la historia y del uso de la fotografía como fuente de investigación: *A Escola Profissional de São Carlos* de Buffa y Nosella (1998); *Sapateiros militantes. Dos pés descalços aos sapatos de cetim* de Horr (1999), sobre los cambios en el oficio del zapatero; *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873-1934)* de Vidigal de Moraes (2003), sobre la importancia de la educación escolar para la moralización y la estandarización de los trabajadores; *A cidade que educa. A construção da identidade social dos trabalhadores da cidade-empresa de Volta Redonda (1940-1973)* de Medeiros (2004); y *A História da Formação Profissional* de Lima (2007), sobre los cambios del SENAI.[23]

22 La primera edición es de 1961.

23 Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Consideraciones finales

En esta aproximación con la historia de la educación, la historia del trabajo-educación y el uso de la fotografía como fuente de investigación, desarrollamos brevemente dos cuestiones teóricas: la lectura de imágenes en la investigación social y la historicidad de la fotografía. Buscando dialogar con los autores que escriben sobre el estatuto epistemológico de la fotografía y con su uso en las investigaciones, hicimos una revisión indicativa de estudios del campo de historia de la educación y de historia del trabajo-educación en algunas áreas temáticas y particularmente en relación a los estudios sobre el trabajo, trabajadores, relaciones de trabajo, educación profesional y temas afines.

Consideramos importante retomar algunas cuestiones que demandan más investigación, sobre cómo la historia de la educación utilizó las imágenes a lo largo del tiempo, especialmente, en los últimos años, en el marco del crecimiento de la cultura audiovisual permeando todos de los espacios, así como sobre los principales problemas que se presentan al uso de fuentes fotográficas en la historia de la educación.

La escritura con la imagen se remonta a los primeros tiempos de la humanidad, a los dibujos y signos encontrados en las cuevas. La elaboración de las imágenes adquirió complejidad e importancia a medida que el arte se desarrolló en el diseño, la pintura, la escultura, la arquitectura y el conocimiento científico. A partir de mediados del siglo XIX, con la invención de la fotografía y la expansión de las tecnologías hasta los medios digitales, creció exponencialmente el acceso y la apropiación de las imágenes.

Como otros espacios, la escuela ha sido invadida por el uso de las imágenes. Sin embargo, por parte de las autoridades escolares, prevalece el modelo burocrático tradicional de enseñanza jerarquizado por los dictámenes del poder.

Salvo los avances en algunos espacios y grupos, se utilizan los medios disponibles sin una articulación orgánica con los procesos educativos.

La fotografía multiplicada por la "reproducibilidad técnica" permanece como ilustración. Nuevas sensibilidades, nuevos tipos humanos están siendo generados sin que se conozca el alcance transformador de esa nueva sociabilidad marcada por lo inmediato, por el consumo, por la mercantilización y descarte inherentes a un individualismo exacerbado.

Los estudios de memoria e historia registran la memoria de la humanidad, la cultura y la identidad de los pueblos y de los grupos sociales. La historia de la educación, en sus diversas tendencias y corrientes —incluso las más descriptivas y superficiales en cuanto a la complejidad de los fenómenos sociales— son signo de resistencia en un mundo de guerras, desigualdades y opresiones. La apertura de la historia a la interdisciplinariedad, a los estudios sobre las cuestiones del trabajo, de género, de etnia, de desvelamiento de todas las formas de opresión, nada en la contracorriente de la deshumanización presente en todas las formas de violencia.

Si pensamos en los principales problemas enfrentados por la historia de la educación, encontramos, primero, el borramiento de las memorias, el difícil acceso a los acervos, la mala conservación y la destrucción de los archivos. En segundo lugar, el tratamiento de los documentos aislados del contexto de su producción, apropiación y uso, el descuido con las ideologías presentes en todo "documento-monumento", el rechazo de la política como elemento constituyente de la vida humana y de todos los documentos. En el caso de la fotografía, la necesidad de superar la ambigüedad de la imagen, cuyo sentido profundo sólo se revela más allá de la apariencia de la representación de los objetos, o sea, en las múltiples relaciones sociales que lo constituyen.

Este estudio evidencia un tratamiento teórico limitado de la fotografía como fuente de investigación y un uso también limitado de las imágenes fotográficas en las investigaciones. Escapan de esta segunda limitación los trabajos de historia del trabajo-educación que se beneficiaron de la organización y conservación de los archivos de los propios trabajadores y de los sindicatos. En las luchas sociales por mejores condiciones de vida y de trabajo, estos buscan preservar la memoria documental de sus luchas a lo largo de las décadas. Son registros que datan de principios del siglo XX. "Es la memoria que permite la proyección del futuro",[24] incluso en las condiciones adversas y políticamente degradadas que vivimos hoy, en Brasil, donde se desmoronan las instituciones democráticas, duramente conquistadas a partir de los años ochenta.

24 De una campaña de la Associação de Docentes da Universidade Federal Fluminense (ADUFF-Sección Sindical), Niterói, Rio de Janeiro, en defensa de la universidad pública.

Bibliografía

Almeida, J. R. P. de (1989). *História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889*. Trad. Antônio Chizzotti. São Paulo, EDUC; Brasília, INEP-MEC.

Antunes, R. (2000). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, Boitempo.

Azevedo, F. de. (1963). *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Biblioteca Básica Brasileira. Brasília, Universidade de Brasília.

Barros, A. M. de. (1997). *Da pedagogia da imagem às práticas do olhar*. Tesis de doctorado en educación. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

______ (1998). Educando o olhar: notas sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do educador. Samain, E. (org.), *O fotográfico*. São Paulo, HUCITEC.

Batalha, C. M. (1998). A historiografia da classe operária no Brasil: trajetória e tendências. Freitas, M. C. de. (org.), *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo, Contexto-USF.

Bate, D. (2011). *ll primo libro di fotografia*. Torino, Giulio Einaudi.

Bencostta, M. L. A. (org.) (2007). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo, Cortez.

Benjamin, W. (1987). *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas*, vol I, pp. 22-232. São Paulo, Brasiliense.

Buffa, E. y Nosella, P. (1998). *A escola profissional de São Carlos*. São Carlos, EduFSCar.

Burke, P. (1991). *A Revolução Francesa da historiografia*: *A Escola dos Annales. 1920-1989*. Sâo Paulo, UNESP.

Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) (1991). *Educação no Brasil 1987-1988*. São Paulo, CEDI.

Ciavatta, M. y Castiglioni, P. (2001). *O Rio dos Trabalhadores*. Video. Niterói, Neddate-UFF.

Ciavatta, M. (1993). *A escola do trabalho: história e imagens*. Tesis de concurso. Niterói, Universidade Federal Fluminense.

______ (2002). *O mundo do trabalho em imagens. A fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*. Rio de Janeiro, DP&A.

______ (2004). Educando o trabalhador da grande "família da fábrica". A fotografia como fonte histórica. Ciavatta, M. y Alves, N. (orgs.), *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*, pp. 37-62. São Paulo, Cortez.

______ (coord.) (2007). *Memória e temporalidades do trabalho e da educação*. Rio de Janeiro, Lamparina - FAPERJ.

______ (2009). *Mediações históricas de relação trabalho e educação. Gênese da disputa na formação dos trabalhadores (1930-1960)*. Rio de Janeiro, Lamparina - CNPq - FAPERJ.

______ (2012). *Historiografia em trabalho e educação e o pensamento crítico. Como se escreve a história da educação profissional*. Projeto de Pesquisa (Proc. CNPqn. 306286/2012-2). Rio de Janeiro.

______ (coord.) (2015). *Luta e memória: a preservação da memória histórica do Brasil e o resgate de pessoas e de documentos das garras da ditadura*. Rio de Janeiro, Revan.

______ (2015). *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional*. Rio de Janeiro, Lamparina.

______ (2016). A memória fotográfica preservada em jornais operários salvos da ditadura. *Revista de Estudios Brasileños*, vol. 3, pp. 140-155. Barcelona.

Ciavatta, M. y Alves, N. (orgs.) (2004). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo, Cortez.

Ciavatta, M. y Silveira, Z. S. da (2010). *Celso Sucow da Fonseca*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana.

Cunha, L. A. (2000a). *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo, UNESP; Brasília, FLACSO.

______ (2000b). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo, UNESP; Brasília, FLACSO.

______ (2000c). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo, UNESP; Brasília, FLACSO.

Bebord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro, Contraponto.

Falcon, F. J. C. (2006). *História cultural e história da educação. Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, núm. 32, pp. 328-339, mayo-agosto.

Faria Filho, L. M. de (2001). *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909 – 1934).* Bragança Paulista, Universidade de São Francisco.

______ (org.) (2005). *Pensadores sociais e história da educação.* Belo Horizonte, Autêntica.

Fonseca, C. S. da (1986). *História do Ensino Industrial no Brasil*. 5 vol. Rio de Janeiro, SENAI - DN - DPEA.

Frigotto, G. (1984). *A produtividade da escola improdutiva. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo, Cortez.

Gomes, A. de C. (2004). Questão social e historiografia no Brasil do pós-1980: notas para um debate. *Estudos Históricos*, núm. 34. Rio de Janeiro, CPDoc-FGV.

Hobsbawm, E. (2011). *Como mudar o mundo: Marx e o marxismo, 1840-2011*. São Paulo, Companhia das Letras.

Horr, A. E. A. P. (1999). *Sapateiros militantes. Dos pés descalços aos sapatos de cetim*. Florianópolis, Aryna E. E Preis Horr.

Labastida, J. (1983). O objeto da história. *Nova escrita*, Ensaio, vol. 5, núm. 11/12, pp. 161-175. São Paulo.

Le Goff, J. (1992). História e memória. 2.ª ed. Campinas, Unicamp.

Lima, M. (2007). *A história da educação profissional. Os passos e descompassos históricos do SENAI-ES com os paradigmas da produção industrial no Espírito Santo 1948-1989*. Vitória, O Autor.

Linfield, S. (2010). *The cruel radiance*. Chicago, University of Chicago Press.

Machado, A. (2003). *A televisão levada a sério*. São Paulo, SENAC.

Magalhães, L. D. R., Alves, A. E. S. y Casimiro, A. P. B. S. (orgs.) (2006). *Lugares e sujeitos da pesquisa em história, educação e cultura.* São Carlos, Pedro & João.

Malerba, J. (2006). *A história escrita*. Teoria e história da historiografia. São Paulo, Contexto.

Mafredi, S. M. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo, Cortez.

Marques, A. J. y Stampa, I. T. (orgs.) (2010). *O mundo dos trabalhadores e seus arquivos.* Rio de Janeiro, Arquivo Nacional; São Paulo, Central Única dos Trabalhadores.

Marx, K. (1980). *O capital*, 2 vol. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Medeiros, S. A. De (2004). *A cidade que educa: a construção das identidades sociais dos trabalhadores da cidade-empresa de Volta Redonda (1940-1973)*. Disertación de maestría. Niterói, UFF.

Mészáros, I. (2002). *Para além do capital*. São Paulo, Boitempo.

Moraes, C. S. V. De (2003). *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo (1873-1934)*. Bragança Paulista, EFUSF.

Nagle, J. (2001). *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro, DP&A.

Oliveira, M R. (2003). *Formar cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República*. Bragança Paulista, EDUSF.

Romanelli, O. de O. (1978) *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, Vozes LTDA.

Sartori, G. (2001). *Homo videns. Televisão de pós-pensamento*. Bauru, EDUSC.

Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas - São Paulo, Autores Associados.

Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) (org.) (2001). *Educação no Brasil*: *história e historiografia*. Campinas - São Paulo, Autores Associados; São Paulo, SBHE.

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação (1990). *Era uma vez uma escola… Memória Pedagógica da Escola em Minas Gerais*. Belo Horizonte, Centro Cultural da UFMG.

Universidade Federal de Uberlândia (2002). *Cadernos de História da Educação*, vol. 1, núm. 1. Uberlândia, UFU.

Capítulo 15

Historia de la educación y nuevas fuentes historiográficas

María Isabel Orellana Rivera

En este ensayo, que se estructura desde una reflexión sobre la historiografía educativa chilena, pretendemos abrirnos a una preocupación en torno al uso y la elección que hacemos de las fuentes y, cómo esto nos permite avanzar en el trabajo historiográfico. Identificamos para esto, como un eslabón primordial de nuestras preocupaciones investigativas, el desafío que implica criticar nuestras prácticas, asumiendo que, en la medida en que lo hacemos, efectivamente podemos encontrar nuevos registros. Un segundo desafío busca responder a un cuestionamiento que deriva de esta misma encrucijada: ¿se trata de avanzar en la incorporación de nuevas huellas o en la posibilidad de otorgar una nueva mirada a los elementos de los que ya disponemos? Con el propósito de esbozar una respuesta, nos adentraremos en las páginas que siguen en la forma en la que se han empleado las fuentes en la producción historiográfica local desde el fin de la dictadura hasta la actualidad, fijando nuestra atención en las claves de lectura que han acompañado estos procesos.

Dos momentos en la historia de la educación chilena

Para desarrollar nuestras indagaciones, y centrándonos principalmente en el período posdictadura, hemos identificado dos momentos en la producción de la historiografía de este lado de Los Andes: el primero, desde los albores de la transición a la democracia hasta los movimientos estudiantiles del año 2006;[1] el segundo, desde la mediatización de la crisis educativa como fenómeno político cultural hasta el presente. Esto implica centrar nuestra reflexión, por una parte, en los avatares de la escena local en los últimos años (la crisis del modelo) y, por otra, en las distintas formas de historizar que han traído como consecuencia un desplazamiento desde el estudio preferente de las políticas educativas hacia temas de interés nacional como el acceso y la calidad de la educación, los movimientos estudiantiles, las propuestas educativas nacidas desde las comunidades, la formación docente, las emociones y las representaciones sociales, por citar algunos. Por lo mismo, este apartado no pretende ser una síntesis exhaustiva de todos los trabajos aparecidos, sino más bien un vistazo general sobre las inquietudes que han movilizado a historiadoras e historiadores en Chile en las últimas tres décadas.

La transición a la democracia y la necesidad de relevar la historia de la educación (1990-2006)

Desde los últimos años de la década de los ochenta en los que destacan los trabajos realizados por Iván Núñez, quien, cobijado en el Programa Interdisciplinario de Investigacio-

1 Si bien hubo otras movilizaciones durante la transición, a nuestro juicio, estas no tuvieron ni la repercusión mediática y política ni la adhesión ciudadana que representan las manifestaciones estudiantiles de 2006 en adelante.

nes en Educación (PIIE), centra su atención en las reformas, las políticas educativas, la educación popular y el mundo del magisterio, empiezan a levantarse temas que transitarán entre las preocupaciones de la educación en dictadura y las inquietudes de la transición hacia la democracia. De este modo, los años noventa marcan un punto de inflexión en la creación historiográfica que se inscribe, por una parte, en un contexto internacional de producción intelectual[2] y, por otra, en un proceso de transformación que excluyó a una parte importante de la población y en el que las élites locales transaron con la oligarquía pinochetista, legitimando el modelo económico impuesto por la dictadura cívico-militar. Este contexto dio origen a demandas sociales que no buscaban sólo la partida del dictador, sino que transparentaban aspiraciones de larga data que habían quedado, en cierta medida, clausuradas durante el período dictatorial. Es así como el derecho a la educación y la democratización de la cultura cobran protagonismo nuevamente y con ello también la historia social y cultural.

En este nuevo escenario, despuntando la década, surgen trabajos de gran factura historiográfica que abordan la historia de la educación desde una perspectiva social, institucional y narrativa. Por citar algunos: *"Ausente señorita". El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio, Chile, 1890-1990*, de María Angélica Illanes (1991); texto que, desde la historia social, trae a la primera línea el ausentismo, la asistencialidad escolar y las condiciones de precariedad de la infancia durante un siglo de vida republicana y en el que se tensiona la idea misma de "educación chilena", declarando que "necesi-

2 A nivel internacional, un giro importante en historia de la educación tuvo sus inicios en las décadas de 1970 y 1980, cuando empiezan a aparecer trabajos centrados en una historia sectorial más que en una disciplina subsidiaria de la pedagogía. Cultura escolar, imaginarios docentes, sistemas curriculares, relaciones de poder, etnicidad, infancia y género son parte de los temas que se impusieron como nuevos sujetos de estudio (Alarcón, 2014).

ta despojarse de los velos que la cubren y que han tapado la diferencia, la exclusión, la separación y su propia negación" (1991: 15); y *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*, de Sol Serrano (1994), en el que la autora trasluce la relación entre el espíritu laico de la Universidad de Chile y el proceso modernizador. Se potencia de este modo una tendencia que se alejaba de una historia de la educación descriptiva y enfocada sólo en aspectos institucionales y pedagógicos. En relación con esto, la misma Serrano señala: "la historiografía se ha renovado fuertemente pues la educación es una ventana privilegiada para el estudio de la circulación de las ideas, para la historia social y de las mentalidades, para la historia cultural en su amplio sentido" (1994: 16), exteriorizando de esta forma la conexión creciente entre educación y sociedad al mostrarla como un *vértice* en el que confluyen variados campos y cuyas "posibilidades son enormes cuando pierde la rigidez de la sala de clases y se abre a los fenómenos de la sociedad en que se inserta y que, a la vez, ella representa" (1994: 16). Así, tomando como opción metodológica la historia institucional, esta autora explora variados campos. Durante el 2000 aparece otro texto que continuará en esta idea: *Historia de la educación chilena* de Fredy Soto, en cuya introducción el autor señala que su intención al escribir un texto narrativo más que analítico "surgió al constatar cierto general desconocimiento sobre el desarrollo de la educación nacional" (2000: 3).

Este mismo año se publica *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal* de María Loreto Egaña en el que, a partir principalmente de fuentes primarias, ésta se acerca, invocando a Gramsci, desde la elaboración crítica, al "sentido de las huellas que hoy permanecen en la institución escolar" (2000: 14), interviniendo el registro de lo cotidiano en un ejercicio que implicaba reconocer prácticas y saberes individuales

e institucionales para entender los procesos de cambio y la trayectoria de la institución escolar y su relación con los sectores populares. Este esfuerzo implicó también para la autora reflexionar en torno al aporte y al manejo del material con el que le correspondió trabajar. En el contexto de este primer impulso posdictadura, Egaña estructura su libro en dos ejes: por una parte, la preocupación de la élite sobre la educación del pueblo, los discursos de los educacionistas y el rol del Estado; y, por otra, la materialización de las ideas educativas en las escuelas. En relación con las huellas, también destaca la ausencia o pobreza de los vestigios encontrados y la supremacía del Estado al intentar aproximarse a los sectores populares.

Relacionado con lo anterior, otra característica que cruza la historiografía educativa de estos años se refiere al uso que se hace de las fuentes, aspecto mencionado en distintas investigaciones. Sol Serrano, por ejemplo, en *Universidad y nación*, señala que si bien "no tienen mayor novedad" (1994: 17), éstas representan un trabajo exhaustivo en el que se exploró una rica documentación (Actas del Consejo Universitario, Anales de la Universidad, Revista Católica, Archivo del Ministerio de Educación y Archivo del Tribunal del Protomedicato, entre otros) que le permitió construir un relato más allá de la mera historia corporativa, aportando antecedentes valiosos para la aparición de una nueva historiografía.

En relación con esto mismo, en el prólogo del libro *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876. (El Plan de Estudios Humanista)* de Cruz y Loreto Egaña, al tiempo que se declara la escasez de estudios en historia de la educación, destaca el trabajo de sistematización y análisis de fuentes primarias realizado por el autor, lo que le otorga a la "investigación una solidez que será apreciada en el mundo académico y educativo" (2002: 15).

Cruz contrasta variada documentación de la época: Anales de la Universidad de Chile, Archivo del Ministerio de Educación, documentación de los propios liceos y prensa local; esta última, según él, refleja además, "los sentimientos que despertaba el centralismo existente y las opiniones muchas veces encontradas que despertaban los logros del Instituto Nacional" (2002: 26).

Uno de los elementos que aparece en los discursos de esta primera etapa es la escasez de material. En 1998 Mario Monsalve en la introducción de su texto *I el silencio comenzó a reinar. Documentos para la historia de la Instrucción Primaria 1840-1920*, que recopila registros de lo que él denomina la etapa fundacional y de consolidación de la educación elemental, se detiene en la ausencia de fuentes para tratar ciertos temas y en la dispersión de la documentación y las colecciones:

> Algunos participantes en este proceso, como lo fueron padres, tutores, alumnos, no dejaron testimonios de sus experiencias y, aun cuando hay fundadas sospechas de que sí podrían haber existido en algún mínimo nivel, ellos no son hasta ahora ubicables. (1998: 14)

Si bien esta queja es legítima, la primera duda que nos surge es, si más que a su desaparición, no nos enfrentamos quizás a su invisibilización, dado que la forma en la que está organizada la búsqueda restringe el tema sólo a la escuela (no a los aspectos sociales que la cruzan) y presenta los documentos como si éstos hablaran por sí mismos. Sin embargo, pese a que prima en su enfoque una historia descriptiva, pensada desde la pedagogía (prácticas docentes, pensamiento de educadores y normativas legales), su trabajo constituye un buen aporte a la disciplina, pues proporciona un panorama general del acervo existente: revistas educativas, infor-

mes de visitadores de escuelas, leyes y decretos, memorias de instrucción pública, congresos pedagógicos, boletines del Congreso, periódicos, etcétera.

Una mirada revitalizadora hacia el trabajo historiográfico es proporcionada por Sergio González en *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*, donde, además de utilizar fuentes tradicionales, se apela a acervos locales y a la memoria de sus actores. En el prólogo, Cecilia González señala que este investigador, revisando variados archivos centrales y locales, trianguló distintos tipos de registros, activando por medio de entrevistas los discursos y memorias de los involucrados "para entender la compleja relación de las comunidades indígenas con el Estado Nacional" (2000: 16). Un aporte significativo de este libro es que su autor, desde un cruce antropológico e histórico, valida la memoria como fuente historiográfica e instrumento de recolección de antecedentes en primera persona, permitiendo que la historiografía se la apropie como recurso autorizado de información. Esta acción tiene un doble mérito si consideramos, además, lo complejo del tema de estudio: los efectos de la Guerra del Pacífico, la anexión de territorios por la vía armada y la chilenización del norte. Así, a través de la indagación en un espacio de violencia física y simbólica, el autor utiliza la memoria para llegar a otros registros que no están en las fuentes oficiales, ayudándonos a entender cómo la escuela se transformó en un instrumento de penetración ideológica, poniendo énfasis en los conflictos y las problemáticas específicas de este territorio. Irrumpe de esta forma la tensión entre cultura y puesta en marcha de modelos educativos, sujeto de estudio que se observará más tarde también en los trabajos de Pablo Toro.

Una investigación que también ocupa la memoria como fuente para reconstruir los procesos educativos es el trabajo de María Loreto Egaña, Iván Núñez y Cecilia Salinas, *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y*

maestras. En el apartado final del libro se incluyen anexos con entrevistas a profesoras normalistas jubiladas, sus procesos de formación y su trayectoria profesional, utilizando la memoria no sólo como ejercicio investigativo sino también como acto reparatorio, rescatando "el momento en que cada cual decidió ser profesora, cómo se recordaba la Escuela Normal y qué percepciones guardaba de sus primeros trabajos docentes" (2003: 185). Igualmente, esta investigación da cuenta de la problemática de las fuentes: "de la política estatal quedan huellas escritas más abundantes y accesibles; y aún más, de la vida de las comunidades, las familias, las niñas y sus maestras y sus escuelas, se dispone de abundantes descripciones o informes que se hacen desde el aparato estatal [pero] es difícil encontrar registros de las voces auténticas, no mediadas, de niñas, preceptoras, padres y madres" (2003: 5). Desafortunadamente, no sabemos si se trata realmente de material escaso o que se encuentra en claves de lectura que hacen difícil su hallazgo. Sin embargo, en esta búsqueda, si bien el libro no aborda el tema desde la perspectiva de género, se visibilizan las mujeres desde "la cotidianidad escolar, sin dejar de lado la amplitud territorial y la diversidad geográfica y cultural" (2003: 5), atributos que lo convirtieron en una obra de referencia para entender el período.

Un primer balance de lo que está ocurriendo por estos años lo encontramos en el artículo *Para iniciarse en la historia escolar chilena* de Fredy Soto e Iván Núñez, ambos historiadores protagonistas del proceso. En él es posible constatar cómo se está pensando la historia de la educación en la antesala de la revolución pingüina. Al referirse a las corrientes y perspectivas señalan que

> ... hasta ahora (...) ha predominado la mirada que puede denominarse "macro" o "sistemática", o visiones "desde arriba": las ideologías y las políticas y las normas

> educacionales, la obra de las elites que han orientado la educación, el desarrollo objetivo del sistema escolar como un todo y temas similares. (2004: 7)

A pesar de esto, remarcan que están apareciendo otros enfoques que registran, además de instituciones, actores sociales y grupos dominados y marginales, que indagan en la "micro" historia local y en la cotidianeidad educativa. Nos recuerdan también que la historia es ciencia y clasificación de fuentes, poniendo énfasis en que cobra cada vez mayor importancia la historia social, no sólo desde la óptica del Estado o los grupos dominantes, sino desde la visión de sus protagonistas, resaltando el aporte de la disciplina

> a la construcción y preservación de la memoria colectiva. La historiografía se ve, a menudo, enfrentada a optar entre una difícil "neutralidad" científica o cooperar de manera comprometida a la construcción problemática de una memoria colectica, que es siempre diversa y cambiante. (2004: 5)

Con esta argumentación, los autores centran su foco en que historiadoras e historiadores son sujetos sociales, políticos y culturales que actúan en contextos específicos y que sus escritos y formas de investigar se inscriben por tanto en sus propios sistemas de creencias, los que incidirán ciertamente a la hora de investigar e interpretar sus hallazgos. Esta premisa se hará carne cuando el 2006, a inicios del primer gobierno de Michelle Bachelet, los estudiantes secundarios se organicen y pongan en jaque el modelo.

La revolución pingüina, el cuestionamiento al modelo y la conciencia de crisis (2006-2019)

Como señala Iván Núñez en la reseña del primer tomo de la *Historia social de la educación chilena*:

> La primera década del siglo XXI podrá ser recordada, entre otras razones, por la importancia que han alcanzado los asuntos educacionales en la agenda del país: demandas sociales y conflictos, debates políticos y febril actividad reformista, se han sobrepuesto a la continuidad de los procesos expansivos, de modernización y también de deterioro del sistema de enseñanza. (2016: 188)

En este contexto, a inicios del cuarto gobierno posdictadura, empiezan a manifestarse más claramente las oposiciones entre el modelo que se había negociado durante la transición y las demandas de sectores importantes de la ciudadanía que tomaban conciencia de las contradicciones que tensionaban a la sociedad chilena (crecimiento desigual, fragmentación social, marginalidad, exclusión, etcétera). El gobierno que lo precedía, encabezado por Ricardo Lagos, representaba la democracia de los consensos que había institucionalizado un modelo económico sin cuestionarlo mayormente, ampliando la brecha entre ricos y pobres. A raíz de esto, y con ayuda de los avatares de la economía mundial, el modelo de crecimiento comienza a hacer crisis y la noción de desigualdad a tomar cuerpo en los discursos, todo esto ayudado por informes técnicos internacionales que hacían una segunda lectura de las auspiciosas cifras macroeconómicas a las que se hacía referencia para justificar las acciones llevadas a cabo por las corrientes modernizadoras impulsadas por los gobiernos de la Concertación. En este contexto, la relación inversa entre

desigualdad y equidad en educación comienza a hacerse cada vez más evidente y, si bien todos estos fenómenos están ocurriendo desde hace mucho tiempo y forman parte de un proceso mayor, es en este momento que se generan las condiciones para que se instalen en el debate público.[3]

Un epifenómeno que no deja de ser significativo para comprender esta coyuntura es la protesta realizada en los primeros meses del año escolar 2006 por estudiantes del Liceo Carlos Cousiño de Lota,[4] hecho que visibilizó ante la opinión pública las condiciones en las que se encontraban los estudiantes que habitaban en los márgenes geográficos y sociales del país. Este establecimiento, con precarias condiciones económicas y de infraestructura, alojado en una ciudad sin ninguna perspectiva de desarrollo en ese momento, se transformó a la postre en el inicio de una acción de resistencia (nacida, además, en la provincia) que reivindicaría la idea de que las y los estudiantes no son sólo parte del problema, sino que también pueden forzar las transformaciones que impulsen su solución. Con esta acción política se dio inicio a la revitalización del movimiento estudiantil secundario, conocido como "revolución pingüino", el que centró su interés en la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (instrumento en el que la dictadura había institucionalizado su ideario educativo y que aún regía al sistema escolar), el fin de la municipalización de la educación pública y el mejoramiento de las condiciones de la vida escolar (pase

3 La manipulación de una parte del movimiento estudiantil del año 2006 y de sus reivindicaciones por grupos que asentaron proyectos propios al alero de sus demandas sectoriales reales, se tradujo, en algunos casos, en la sobrevaloración, a nuestro juicio, de su capacidad de agencia. No obstante, es indiscutible el peso que tuvieron en la puesta en agenda política de la conciencia de crisis del sistema educativo nacido en dictadura.

4 Lota es una ex ciudad minera, localizada en la costa de la VIII Región (aproximadamente, a 540 km al sur de Santiago), con graves problemas de reconversión después del cierre, en 1997, de las minas de carbón que sostenían su economía.

escolar unificado y gratuito, reformulación de la Jornada Escolar Completa, funcionamiento de los centros de alumnos y gratuidad en los museos estatales, entre otros). Se inicia de este modo otra etapa en la historia de la educación posdictadura, en torno a la cual surgen nuevos temas de investigación que vienen a complementar el debate historiográfico en curso, en un contexto en el que la sociedad chilena comienza a apropiarse de las problemáticas y demandas estudiantiles y a tomar conciencia de la necesidad de cambios profundos al sistema educativo (mejoramiento de infraestructura, formación docente, formas de financiamiento, reforma a la educación inicial y universitaria, etcétera). En el marco de este segundo impulso, aparecen trabajos que darán cuenta de nuevas tendencias historiográficas.

Un autor que ha contribuido a la diversificación de las perspectivas de investigación en Chile es Pablo Toro, quien se ha adentrado en temas como la formación inicial docente (2006), el castigo (2008), los juegos (2012) y las emociones (2017). En su búsqueda, ha reflexionado desde la débil presencia de la historia de la educación en la formación de profesores "como un campo autónomo y reconocible" (2006: 40) si se la compara con otros contextos latinoamericanos, hasta la forma en la que se construye una edad y un género en la adolescencia, pasando por los modelos de masculinidad (cómo se comportaba, hablaba y sentía un estudiante secundario de comienzos del siglo XX) y la forma en la que el liceo de hombres buscó normar las conductas en la lógica sarmientina de civilización y barbarie. Lo interesante de su trabajo es que, al aproximarse desde la categoría de análisis "cultura escolar", posibilita la problematización de acciones que muchas veces están ausentes en investigaciones de corte más tradicional (por citar un caso, la amistad romántica de los liceanos del siglo XIX). Así por ejemplo, al tratar el tema del castigo en la educación secundaria no sólo aparece la

voz del maestro, también comparecen las opiniones de los padres y de los mismos estudiantes, evidenciando cómo se corporalizan "los mecanismos de administración de sanciones" (p. 128), en una lógica de performance de soberanía concedida por la sociedad, el Estado y los adultos a inspectores y docentes. Al territorializar estas acciones, más allá de un matiz reglamentario, Toro se embarca en comprender estas prácticas sociales y culturales (legitimidad otorgada al castigo físico, mecanismos de punición, discursos de los alumnos, padres y maestros) y, en el tránsito por los cuerpos de los educandos, hace emerger emociones y sentimientos que dan cuenta de la aceptación, pero también de la resistencia de quienes eran los destinatarios de estos hábitos en la cotidianeidad del espacio escolar. En esta exploración, instrumentos de castigo como la palmeta y el guante y prácticas como el encierro se transforman en fuentes esenciales para entender el choque cultural que genera la figura del liceo como un espacio hostil que busca regular costumbres e impugnar lo popular, en tanto expresión espontánea, en contraposición a lo culto, en tanto programa y solemne proyecto republicano (Toro, 2008).

Desde otro registro, un aporte importante a la historia general de la educación en la última década lo constituye el proyecto interdisciplinario llevado a cabo por el equipo de investigación liderado por Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo (2012), trabajo que ha permitido que, a la fecha, hayan visto la luz tres tomos de la colección *Historia de la educación en Chile* (1810-2010): el primero centra su reflexión en aprender a leer y escribir (1810-1880), el segundo, en la educación nacional (1880-1930); el tercero, en las transformaciones y las crisis del sistema educativo (1930-1964). En este último se suma, además, un cuarto editor, Rodrigo Mayorga. Estos volúmenes hacen un recorrido por las políticas y los proyectos educativos, la construcción del Es-

tado docente y el papel que jugó la escuela en los procesos de larga duración en los que se vieron envueltos sus actores (estudiantes, familias, adultos analfabetos, docentes, movimientos obreros, organizaciones indígenas, mujeres), ayudados por un Estado subsidiario que actuó, según las editoras, a veces oportunamente, a veces a destiempo, en un contexto contradictorio de crisis, democratización y segmentación social, cuando las necesidades y demandas de un grupo específico lo convocaron. Se trata de una investigación de largo aliento, que utiliza muchas fuentes primarias y secundarias, las que se combinan con las interpretaciones de un grupo de alrededor de quince investigadores que nutrieron gran parte de los textos. Desafortunadamente, en el primer volumen es imposible conocer el peso del aporte de cada uno, pues éste se inserta en una estructura literaria común que privilegia una narración de conjunto. Las tres publicaciones aparecidas a la fecha, todas de muy buena factura historiográfica, no aprovechan, a nuestro modo de ver, en toda su potencialidad, la oportunidad que les brinda la diversidad de concepciones de quienes participaron de su elaboración para avanzar en el uso e interpretación de nuevas fuentes que podrían haber enriquecido aún más el gran esfuerzo realizado.

Una publicación que expone, al igual que Serrano y su equipo, la segmentación social del sistema educativo público, es *La escuela en nuestras manos*, de Leonora Reyes, trabajo que aborda específicamente los intentos de transformación educativa realizados por la Asociación General de Profesores de Chile y el movimiento obrero autogestionado y su propuesta sustitutiva de escuelas federales racionalistas y de educación libertaria. Desde este nicho, y centrando su atención en actores poco visibilizados, la autora pretende "evidenciar cuestiones de orden estratégico, relacionadas con las movilizaciones de la última década" (2014: 32). Sin embargo, la continuidad otorgada a estos procesos, a nuestro juicio, es un

tanto generosa. En este marco, se analizan tanto las corrientes reivindicatorias que se resistieron al ordenamiento social representado por el Estado docente, como la crisis de 1925 y las ideas transformativas levantadas por el gremio de los profesores y "el proyecto pedagógico crítico de la Federación Obrera de Chile [que buscó desarrollar] un saber elaborado desde la experiencia local de la acción cultural" (2014: 242). El rescate de la labor de la FOCH, fundada en una práctica solidaria, colaborativa y pacífica, es un muy buen aporte a la disciplina pues permite comprender los modelos propuestos desde fuera y en contraposición a las políticas estatales.[5]

Pero el interés de los investigadores por la escuela no se detiene en el continente: en el año 2015 aparece *Educación en Rapa Nui*, libro en el que Javier Corvalán aborda un siglo de la institución escolar en Isla de Pascua (1914-2014) y en el que, desde el énfasis puesto en la importancia del contexto social y político, estudia cómo los procesos llevados a cabo en la Isla, a más de 3.700 kilómetros de distancia de la Metrópolis, no se diferencian tanto de los implementados por el Estado chileno en tierra firme.

Un hito relevante dentro de estas nuevas corrientes historiográficas es la importancia que se le empieza a dar a la educación inicial, área en la que María Victoria Peralta lleva la delantera al investigar campos tan variados como los primeros jardines infantiles en Latinoamérica (2009) y Chile (2011) y los intentos por introducir metodologías científicas en las primeras décadas del siglo XX con la instalación de los métodos Montessori (2007) y Decroly (2008). Gracias a sus trabajos se comienza a entender a la infancia, desde la historiografía, como parte importante de las inquietudes de la última década. Estas

5 A pesar de los nuevos impulsos dados a la historiografía en las últimas décadas, son escasos los trabajos como este que se centran en propuestas impulsadas desde la periferia. Es por esto que temas como la doctrina pedagógica de Gabriela Mistral, el jardín infantil popular y el Comité Pro Escuela Racionalista, por citar algunos, están todavía lejos de ser estudiados exhaustivamente.

preocupaciones van acompañadas de políticas públicas implementadas desde el año 2006 que buscan la protección integral de niñas y niños, pasando de un sistema tutelar a uno en el que éstos son entendidos como sujetos de derechos y como parte fundamental del sistema de protección social.[6]

Contribuyen también a esta nueva mirada sobre la educación parvularia las investigaciones nacidas en el seno del Museo de la Educación Gabriela Mistral (MEGM),[7] las que se vienen desarrollando a partir del año 2011 y que, desde una matriz socio-geográfica, definen distintos tipos de infancias y distintos proyectos educativos, dependiendo de la clase, el género y el territorio en el que se desenvuelven niñas y niños (Orellana y Araya, 2016). Cabe hacer notar que el MEGM, además de hacerse cargo de dos áreas que le competen (ciencia fundamental y divulgación), se presenta también desde su reapertura el año 2006[8] como un recurso para historiadoras e historiadores al poner a su disposición tanto su biblioteca patrimonial como sus colecciones (archivo fotográfico, mobiliario y material escolar), las que se mueven, al menos, en tres dimensiones: fuentes históricas, objetos patrimoniales y herramientas didácticas.

En este contexto de intensa producción intelectual, los *Cuadernos chilenos de historia de la educación*, publicación electrónica de acceso abierto, cuyo primer número apareció en julio de 2013, han constituido en los últimos años una ex-

6 En el primer gobierno de Bachelet se pasó de 781 a 4.200 salas cunas (espacios destinados al cuidado, la protección y la estimulación temprana de niñas y niños entre 0 y 2 años, pertenecientes a los sectores más pobres del país).

7 Ubicado en Santiago de Chile, el MEGM es una entidad estatal especializada en historia de la educación que trabaja desde la museología crítica y la historia social y cultural. Creado en 1941, alberga principalmente tres tipos de acervos: biblioteca patrimonial, archivo fotográfico, y mobiliario y material escolar.

8 Si bien su biblioteca continuó funcionando, el museo estuvo cerrado desde el terremoto del 3 de marzo de 1985 hasta el 8 de marzo de 2006, cuando finalizan las obras de renovación museológica y de restauración del edificio iniciadas a comienzos del año 2000.

celente plataforma para conocer las líneas de investigación y los debates historiográficos que se están desarrollando en Chile. En el primer número de la revista, Camila Pérez, una de las editoras, expone la necesidad de difundir las investigaciones en torno a la historia de la educación, en un ambiente caracterizado, a su juicio, por su escaso desarrollo:

> La investigación relativa a la Historia de la Educación —en comparación a lo realizado en otros países latinoamericanos— aún no se consolida como un campo disciplinar autónomo. En la actualidad —tanto el desarrollo de la investigación histórica como la reflexión pedagógica— plantean la necesidad de crear nuevos espacios de difusión y debate en el campo de la Historia de la Educación, aún más si consideramos los cambios en materia educativa, los movimientos sociales de los últimos años y la conciencia de *crisis* predominante en vastos sectores de la población chilena. (2013: 3)

Partiendo de este diagnóstico, la revista nace "como respuesta a la necesidad manifiesta de contar con un espacio que permitiera la difusión de investigaciones o debate académico relativos a la historización del sistema educativo y los diversos actores que lo conforman" (2013: 3).[9] Esta publi-

9 A nuestro juicio, un factor que ha influido negativamente en el desarrollo de la disciplina es su poca presencia en la preparación del profesorado, esto debido, en gran medida, a "las actuales políticas de formación docente, que si bien intentan construir horizontes comunes en la formación de los educadores, no consideran la importancia de la construcción de una identidad docente consciente de los procesos históricos que han dado forma a su quehacer profesional. Esto ha significado, en términos concretos, que la historia de la educación tenga cada vez menor presencia en las carreras de pedagogía" (*Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 2014: 5). Como podemos ver, no obstante los cambios en las temáticas abordadas, estos no se traspasan necesariamente a las aulas universitarias, por lo que se requiere de otros espacios que actúen paralelamente como vasos comunicantes, por ejemplo, los museos.

cación digital, además de relevar nuevos temas de investigación, tiene un apartado titulado *Fuentes para la historia de la educación*, de gran utilidad para aproximarse a documentos de circulación limitada, pero en el que desafortunadamente no se problematiza su uso ni otros recursos historiográficos contemporáneos. La documentación transcrita sólo se queda en lo producido por la cultura letrada, no han avanzado aún a elementos como objetos o fotografías.

Hasta la fecha se han cumplido los objetivos de las editoras, pues, transitando por diversas temáticas, han aparecido diez números que van desde el cierre de las escuelas normales y la formación docente hasta la percepción de las mujeres, los contextos educativos de las dictaduras latinoamericanas de fines del siglo XX, los textos escolares y la higiene mental escolar, entre otros, reuniendo "investigaciones históricas, reflexiones pedagógicas, socialización de publicaciones y el rescate de antiguos trabajos de investigación sobre educación" (Pérez, 2013: 3). Dentro de estos artículos destacan nuevas tendencias historiográficas. En el primer número por ejemplo se enfatiza la utilización de colecciones museales como fuente importante de documentación, trabajo realizado por Leonora Beniscelli (2013), quien analiza la relación imagen-texto. Si bien esto es algo habitual, resulta interesante que se realce *el hallazgo como posibilidad*, es decir trabajar desde la contingencia, con lo que se encuentra disponible. Este punto es relevante cuando se trata de los museos, pues aun cuando alberguen muchas veces series incompletas o colecciones dispersas, poseen la ventaja de resguardar elementos no sólo de diversa procedencia, sino también de diferentes materialidades, muchos de los cuales la historia tradicional no consideraría como fuente historiográfica. Se suma a esto que "los vacíos en la colección y las restricciones en el acceso a las Bibliotecas [y a los museos] resultan por sí mismas una evidencia del estado de la memoria pedagógica

de Chile" (2013: 116) y también, agregaríamos, de la posibilidad real de acceso a nuevas fuentes.

Otra línea interesante que emerge de estos Cuadernos es el tratamiento que se hace de la memoria. En el número 3, Javiera Ureta (2015), al referirse a la educación primaria femenina en las escuelas rurales durante los gobiernos radicales (1939-1952), a partir de entrevistas a ex alumnas, se acerca a experiencias cotidianas que dan cuenta de los procesos de escolarización, utilizando la memoria como estrategia política. Al referirse a la metodología utilizada, apela a esta categoría para analizar los relatos de quienes fueron destinatarias directas de esas políticas educativas, reconstruyendo de esta forma los procesos históricos desde su punto de vista.

Destaca también en esta publicación electrónica su intento por generar una plataforma para la historia comparada. Es así como en el número 4 (2015), con el ánimo de indagar en el estudio de las dictaduras sudamericanas de las últimas décadas del siglo XX, se incluyen artículos de Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay y Chile y se señala el espíritu del Comité Editorial: "llenar un vacío historiográfico... así como las similitudes y diferencias que se dieron en el ejercicio del control, la vigilancia y la represión estatal al interior de cada caso nacional y entre los países de la región" (Rodríguez y Pérez, 2015: 5). Sin embargo, registran en este mismo apartado la dificultad de hacer historia comparada a nivel de la región debido, entre otras razones, a problemas de comunicación y a la dificultad de investigar más de un caso en el mismo territorio "y/o tener que desplazarse a otro país en la búsqueda de fuentes y bibliografía" (2015: 6). Además de estos reparos, un obstáculo mayor para la historiografía educativa en relación con el cruce entre fuentes y violencia política es el acceso limitado a los archivos de la represión. Unos fueron eliminados por los órganos de inteligencia, otros, como los de la Vicaría de la Solidaridad o los documentos que dieron

origen a los informes Retigg (Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación) y Valech (de prisión política y tortura), quedaron con acceso limitado, otros se encuentran en pésimo estado de conservación y otros, simplemente, siguen ocultos a la opinión pública. Esto nos lleva a otro aporte de estos Cuadernos y es que se han transformado en un observatorio de las problemáticas y de los resultados de las investigaciones (proyectos, tesis), sobre todo de historiadoras/es jóvenes, disminuyendo la dispersión de la producción historiográfica y complementando las líneas editoriales de otras publicaciones como la *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* de la USACH, los *Cuadernos de Historia* de la Universidad de Chile y la Revista *Historia* de la PUC, en las que algunos de estos temas no tienen cabida o simplemente hasta la fecha no han sido abordados, siendo además los únicos que se especializan en educación. De esta forma, han contribuido también a socializar estudios sobre nuevas categorías historiográficas (juventud, infancia, género, etcétera) que complementan los discursos tradicionales de temas como nacionalidad, ciudadanía y etnicidad.

Las reflexiones originadas en torno a grupos de intercambio académico como las Jornadas de Historia de la Educación en Chile y América organizadas por el Centro Educación y Cultura Americana (CECA) también han generado una interesante producción intelectual como lo demuestran los tres tomos de la serie *Historia social de la educación chilena. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Chile 1880 a 1930* (2015, 2016 y 2017*)*, compilada por Benjamín Silva, y en cuyas páginas desfilan agentes escolares, pensamientos pedagógicos, demandas de comunidades de distinto origen (provincias y metrópolis), actores que emergen desde la base social (movimiento obrero, organizaciones indígenas) y preocupaciones en torno a formación inicial docente, políticas públicas y teorías educativas.

Como hemos visto, de esta heterogénea producción historiográfica posdictadura se desprenden formas de abordar la historia de la educación variadas, pero complementarias. Cabe hacer notar que si bien hay diversidad de intereses y períodos de estudio, en los últimos años, el tramo comprendido entre 1870 y 1930 ha sido ampliamente abordado por la historiografía local debido a que constituye un período fundacional, en el que se cristalizan muchas de las problemáticas que repercuten hasta nuestros días en el sistema educativo: desigualdad (en calidad y cobertura); exclusión por género, edad, clase, origen (etnia, nacionalidad) y territorio (campo-ciudad; provincia-metrópolis; centro-periferia urbana); traslape entre lo público y lo privado, tensión entre lo religioso y lo laico; conciencia de crisis; reformas/contra reformas y resistencias; y adopción de modelos educativos extranjeros.

En resumen, desde inicios de los años noventa, se desarrolla en Chile una serie de trabajos que buscan llenar vacíos y construir relatos mucho más adecuados a los contextos en los que se definieron tradicionalmente los procesos educativos, impulso que se afinca principalmente al alero de universidades y centros de investigación científica. Desafortunadamente, esta forma de validar la historia de la educación sólo desde el prisma de la academia ha despreciado en cierto sentido —a pesar de que se nutre también de su acervo— propuestas y acciones nacidas al interior de instituciones como museos y centros de memoria, entidades a las que nuestros colegas historiadores tildan generalmente de triviales o poco específicas al centrar su interés en difundir el fruto del trabajo que les compete entre un público mucho más heterogéneo y menos especializado que el de la comunidad científica. Curiosamente, en las instituciones museales, además de sus bibliotecas especializadas, visitadas por las/os investigadoras/es, encontramos espacios donde la historiografía tradi-

cional tiene una oportunidad enorme no sólo de cuestionar las fuentes habituales, sino además de abrirse a otros recursos que, desde vitrinas y depósitos, están esperando para ser explorados, interpelados y problematizados. Pero para franquear este umbral es necesario, a nuestro juicio, en una primera etapa, reducir la escala de búsqueda de los estudios históricos (Ginzburg, 1986), por lo que esbozaremos en las páginas que siguen cómo el Museo de la Educación Gabriela Mistral intenta articular una propuesta desde esta óptica.

Escribir desde la periferia: el aporte del museo al hallazgo de nuevas fuentes historiográficas

Compartimos con Guichot la idea de que para ajustar el lente del trabajo historiográfico hay que cuestionar la noción misma de educación, pues "de la idea sobre la realidad educativa que manejemos, dependerá el tipo de historia de educación que construyamos como investigadores o que enseñemos en nuestras clases, en nuestra faceta de docentes" (2006: 12). Del punto de vista de las fuentes, esto tiene implicancias éticas y epistemológicas, pero también metodológicas, pues nos impulsa a entender los procesos históricos desde la especificidad en la que se originan, incluyendo también variables que los ponen en conflicto y nos enfrentan necesariamente —atendiendo a distintos grados de complejidad, interdisciplinariedad e intersubjetividad— a la tarea de examinar dichos procesos desde otras perspectivas, indagando otros campos y escrutando nuevas fuentes. Releyendo los trabajos examinados, cabría preguntarse cómo enfrenta estas interrogantes la historiografía chilena actual, qué tanto de tensión y problematización hay en sus análisis y cómo éstos se vinculan con la sociedad y, en particular, con los grupos excluidos y las

luchas y demandas históricas de estos sectores, muchas de ellas aún postergadas. Esta mirada desde lo social y lo cultural requiere de una ciencia que recurra a otras áreas del conocimiento que, más allá de operar como disciplinas auxiliares, actúen como complementos del relato, compaginando, como señala esta autora, desde los conceptos de coyuntura y estructura "las 'viejas fuentes' archivísticas o textuales y las 'nuevas fuentes' orales, icónicas u objetuales" (2006: 21). Estas aproximaciones exigen "la pluralización de los repertorios de fuentes habituales" (2006: 40), y con ello una eclosión de nuevos temas: tribus urbanas adolescentes en el espacio escolar, mujeres migrantes y procesos de escolarización, acoso sexual en la escuela y bullying homofóbico, por citar algunos. Así, Guichot hace hincapié en la sustitución de la historia narrativa por la historia problema, su compromiso con el presente y el futuro y su relación con los aspectos culturales. También pone en alerta sobre el riesgo de la excesiva fragmentación de la historia de la educación, la que a su juicio

> tiene dos peligros: perder el sentido de globalidad, la visión de conjunto, que es hacia donde debe avanzar todo proyecto histórico, y caer en la investigación de minucias carentes de relevancia, de trivialidades, amparados en la ideología del "todo vale", del "todo puede ser historiado" [por lo que los métodos deben ser] completados con la biografía, la fenomenología, la hermenéutica de la memoria oral y la etnología. (2006: 46)

En este ámbito, destacan algunas tendencias en la historiografía educativa como la historia material de la enseñanza, la nueva historia de las ideas pedagógicas y la microhistoria de la educación, que "adjudica historicidad a temas, grupos, gé-

neros y lenguajes que permanecieron ocultos en la penumbra de la macrohistoria" (2006: 47).

Teniendo en cuenta estas reflexiones, y en el contexto de posmodernidad, en el que el estatuto de verdad está continuamente puesto en controversia, cabría preguntarse cómo un museo especializado historiza la educación. Para responder a esta interrogante es necesario destacar la importancia de identificar problemas y nudos que limitan el proceso investigativo, entendiendo que trabajar con las fuentes no es lo mismo que cuestionarlas, pues esta problematización claramente está cruzada con el presente, el patrimonio custodiado y la larga duración. De esta manera, el museo no sólo genera espacios para la comprensión de nuestra disciplina, también aporta elementos para analizar las continuidades y las rupturas desde una estructura socio-geográfica que reconoce y moviliza los conflictos. En esta búsqueda, nos encontramos con temas como la inequidad de género, las distintas representaciones sobre la infancia (el buen estudiante, el alumno problema, el caso social, etcétera), el menosprecio por la cultura no escrita, la desigualdad dentro de la desigualdad, la precariedad de los materiales escolares, el adoctrinamiento y la imposición de modelos. Esto nos incita a redescubrir procesos y actores que tensionan nuestra época y también el porvenir, entendiendo la cultura material como producto de la sociabilidad, pues en la medida en que establecemos lazos, nos relacionamos o somos afectados por nuestro entorno y vamos generando registros y testimonios que modelan silenciosamente nuestras historias. De este modo, emblemática escolar, cuadernos, uniformes intervenidos por estudiantes, bancos y pupitres en mal estado, rayados y con innumerables capas de pintura, marcas en los libros, instrumentos de evaluación, trabajos escolares, grafitis, propaganda de movimientos estudiantiles... nos hablan de otros registros, de otras relaciones de poder, de otras estéticas, tanto como de preca-

riedades y reafirmación de identidades. Así, desde la microhistoria y la búsqueda de indicios que nos propone Ginzburg desde los años setenta (1976, 1986 y 2010) y utilizando metodologías y lógicas distintas a las textuales, estos elementos nos invitan a historiar otros momentos de la educación en los que los objetos cobran vida para introducirnos en facetas menos convocantes quizás para la macrohistoria, pero igualmente significativas.

En este marco, el hallazgo fortuito también cobra relevancia, porque sin renunciar a la rigurosidad de nuestro trabajo, nos brinda la posibilidad de escudriñar nuevos horizontes, de aproximarnos a otros elementos (tangibles e intangibles) para comprender los procesos en la diversidad en la que se gestaron. Sin embargo, cuando revisamos la producción intelectual de la historia de la educación en Chile, se repiten reflexiones o miradas en torno a las fuentes que nos hacen pensar que todavía hay un continente sin explorar al alcance de nuestras manos, en mobiliarios, viejas libretas de notas, cuadernos escolares o consignas estudiantiles recogidas de protestas callejeras y murallas de establecimientos educacionales.

Estas reflexiones surgen evidentemente desde la subjetividad y el lugar de quien escribe, una historiadora y docente que trabaja en un museo que se ubica en la periferia de la historiografía chilena y que, como tal, se desplaza entre las problemáticas de este espacio y las de la academia. Es por esto que para graficar cómo el Museo de la Educación problematiza sus fuentes, a continuación, nos detendremos en algunas de las investigaciones realizadas en los últimos años.[10] Em-

---

10 Nuestras líneas de investigación reflejan las preocupaciones individuales (educación científica femenina, enfoque de género y estética de la infancia escolarizada) y colectivas (educación de las infancias, patrimonio y educación, memorias de los marginados, prácticas docentes y museología) de un equipo de trabajo que se posiciona desde la museología crítica. Dentro de estas publicaciones encontramos tres tipos de trabajos: los de divulgación, los orientados a difundir la prosa pe-

pezaremos con el libro *Educación de las infancias: entre el hogar y la escuela (1880-1915)*, trabajo que busca entender a la niñez como sujeto histórico de derechos, y a quienes la educaban (formación inicial docente y profesorado en ejercicio) como parte de un engranaje civilizatorio que buscó moralizarla desde un espacio de disciplinamiento (el jardín infantil) distinto al reservado para los mayores. Todo esto marcado por códigos adultocéntricos que definieron y modelaron distintos tipos de infancia dependiendo de su origen, clase y género (Orellana y Araya, 2016).

Ahora bien, en la búsqueda de insumos para esta investigación, y partiendo de un hallazgo fortuito y no exento de prejuicios, recurrimos a fuentes que nos permitieron realizar un barrido lateral: los informes de las estudiantes Kindergarterinas de la Escuela Normal número 1 de Niñas de Santiago que funcionó en el edificio que hoy ocupa el museo. No obstante estas "otras fuentes" tenían elementos novedosos —su procedencia (la voz de mujeres jóvenes de estratos medios-bajos en proceso de formación), un marco de producción específico (curso de kindergarterinas), una circulación restringida (uso netamente académico) y una instancia acotada de formación (material de trabajo)— y durante mucho tiempo las "leímos" sólo como instrumentos relativos al proceso formativo de las maestras de educación inicial, y no como registros empapados de impresiones sobre la infancia. Así, estos *Estudios del niño*, realizados desde la particular mirada de las alumnas como parte de su práctica profesional, nos ayudaron, junto a las teorías de la época (principalmente, Taylor y su noción de normalidad y Froebel y su dimensión educativa del jardín de infantes), a adentrarnos en el universo psicológico de niñas y niños durante los primeros intentos de la educación parvu-

---

dagógica de Gabriela Mistral y los de corte historiográfico. Todas ellas se encuentran disponibles para descarga gratuita en <www.museodelaeducacion.cl>.

laria fiscal (1880-1915). De la mano de estas estudiantes, nos encontramos con una serie de elementos que, a partir de detalladas descripciones, visibilizaban una infancia privilegiada y de "buena familia", tapando con su sombra a los sectores populares, a esos niños de pies descalzos y ropas raídas que tímidamente emergían desde las fotografías de nuestro archivo, permitiéndonos completar, desde la ausencia, la difícil experiencia de ser estudiante pobre a inicios del siglo XX en Chile. Pudimos corroborar, además, cómo las políticas públicas en educación beneficiaron en primer lugar a las élites y los sectores medios emergentes, relegando para una etapa muy posterior a los sectores más necesitados.

De esta forma, junto con tener la particularidad de provenir de la pluma de las mismas alumnas, estos vestigios nos permitieron acercarnos, desde la periferia, al proyecto de educación infantil impulsado por el Estado (Orellana y Araya, 2016). Pero ¿cuál es la singularidad como fuente historiográfica de los trabajos realizados por estas estudiantes? Más allá de la obligación académica que implicaban estas observaciones, y haciéndose eco de la idea de normalidad y del adoctrinamiento del que ellas mismas eran objeto, desde estos *Estudios del niño* es posible descifrar cómo estas jóvenes mujeres procuraban corregir comportamientos infantiles en base a estereotipos compartidos por sus maestras y legitimados desde supuestos psicológicos que buscaban intervenir directamente en la modelación de hábitos escolares (imitación, inventiva, prolijidad y exactitud) y familiares (higiene, salud y vestuario), reforzando el proyecto adulto sobre la infancia que perseguía formarlos como seres "afables, afectuosos, bondadosos, sinceros, respetuosos, disciplinados, dóciles, atentos, ordenados y trabajadores" (2016: 260).

Sin embargo, más allá del análisis sobre el comportamiento infantil, es posible hacer una segunda lectura de este material: estos informes muestran también cómo estas mu-

chachas se representaban a esa niña o niño, más allá de sus características psicológicas, es decir, cuál era la carga valórica que, desde su formación inicial, posaban sobre los hombros de sus estudiantes. Su mirada, reflejada en ellos, nos muestra a la vez quiénes eran estas mujeres, qué valores privilegiaban y a qué aspiraban como futuras docentes; en suma, cómo se percibían a sí mismas. La pregunta que surge entonces es la misma que nos planteamos al inicio: ¿se trata de nuevos recursos o de nuevos derroteros epistemológicos? De ahí la importancia de tener consciencia del lugar de enunciación a la hora de trabajar con estas huellas.

A propósito de problematizar las fuentes, un punto que se enlaza con esta idea moral de la educación es la noción de infancia escolarizada promovida en Chile durante la segunda mitad del siglo XIX, área en la que Nicole Araya, investigadora del museo, utilizando la estética como ciencia auxiliar, de-construye el mito del niño ordenado, educado, bien vestido y arreglado que se fomentaba desde los textos escolares, arquetipo muy diferente de la infancia popular que pobló de "mocosos pobres", "patipelados", desaseados y enfermos las salas y los patios de la escuela pública. De este modo, analiza cómo los escasos grabados y las técnicas se repiten en distintas empresas editoriales, definiendo un prototipo de escolar muy distinto del que aparece cuando cruzamos fichas de ropero escolar, fotografías, pinturas y literatura (todas ellas, fuentes presentes en el museo). Indaga así en la forma en la que se construye la imagen de lo que debe ser un/a estudiante en términos estéticos y físicos, en una especie de mito de Procusto en el que hay que adaptarse a la cama del estirador, en este caso, al proyecto de los adultos y el Estado.

En esta misma línea, nos hemos adentrado también en la construcción del deber ser femenino a fines del XIX y primera mitad del XX y cómo éste se vio afectado por la irrupción de las mujeres en la educación científica universitaria

(1870-1950), analizando, por una parte, su contexto de origen y algunas representaciones sociales que emergen desde las distintas propuestas impulsadas y, por otra, la trayectoria de algunas pioneras y los obstáculos que debieron enfrentar a falta de políticas públicas que garantizaran efectivamente su acceso a la educación superior. Siguiendo este periplo, se estudiaron tanto discursos masculinos como femeninos presentes en publicaciones de la época como las revistas de Instrucción Primaria y de la Asociación de Educación Nacional, así como los fundamentos filosóficos que nos parecieron significativos para entender el proyecto de la ciencia moderna, de manera de explorar cómo los distintos sistemas de creencias influían en las posturas y decisiones que se tomaban en relación con este tema (Orellana, 2015 y 2018).

En esta manera de enfrentar las fuentes, a nuestro juicio, es preciso considerar el objeto de museo y su especificidad nacida, por un lado, desde la hermenéutica y, por otro, desde su tránsito simbólico de artefacto a colección. Esto nos lleva a otro nudo: este espacio se entiende como conservador de bienes patrimoniales y caja de resonancia de discursos históricos, pero no, necesariamente, como contenedor de insumos para la historiografía, más allá del uso de sus bibliotecas. Pareciera entonces que el obstáculo epistemológico (Bachelard, 1993) radicaría en no considerar que el museo posee otros lenguajes y que es a partir de esos léxicos, no siempre textuales, que hay que entender sus recursos historiográficos. Probablemente, a ojos de quien lee este ensayo, estas fuentes siguen formando parte de los repertorios tradicionales, por lo que se trataría más bien de un asunto de exégesis. Compartimos esa idea, pero también creemos que hay nuevos registros que aún no forman parte de los repertorios museales y que sí obedecen a nuevas formas de socialización y de almacenamiento, por ejemplo, el universo de las plataformas de Internet.

Si un historiador quisiera investigar en el futuro cuál era el comportamiento de las y los estudiantes a inicios del siglo XXI o cómo establecían redes y vínculos colaborativos, los documentos y objetos almacenados actualmente en bibliotecas, archivos y museos no serían suficientes; habría que indagar en blogs y redes sociales donde los estudiantes plasman sus vivencias escolares como si se tratara de la bitácora de un naturalista del siglo XIX, elementos todos ellos difíciles de conservar por la dificultad de su acopio y la velocidad con la que mutan y se desplazan por el espacio cibernético. Efectivamente, hay nuevos recursos, nuevas formas de escritura, de comunicación y de circulación de la información, pero historiadoras e historiadores ¿estamos preparados para procesarlas e interpretarlas? ¿Si queremos estudiar la cotidianeidad de la escuela de hoy, podríamos hacerlo sin recurrir a Facebook, Instagram, Flickr, Meetic, Yelp, Google Plus, Snapchat o Twitter? Nos parece, entonces, que mientras sigamos dominados por la República de las Letras y los vestigios materiales pasaremos por el lado de elementos que nos están exhortando a que cambiemos nuestras formas de recolectar, almacenar e interpretar nuestras fuentes.

Pero no todo es electrónico en la era digital: hay innumerables indicios que se producen a diario y que nos podrían servir para conocer las motivaciones y demandas de los excluidos de esta época. Es por esto que, desde fines del 2016, Fernanda Venegas, coordinadora educativa del museo, lidera un proyecto que busca elementos en marchas y protestas callejeras (panfletos, carteles, esténcils, objetos de defensa, etcétera),[11] que nos ayuden a nutrir nuestras colecciones y a diversificar la oferta para las/os investigadoras/es. Este pro-

11 Estas acciones ya han sido emprendidas en otros países (Estados Unidos, Inglaterra, Ucrania, etcétera), pero la particularidad de este proceso radica en que la idea parte del departamento educativo y se asume después como proyecto transdisciplinar del equipo de trabajo del museo.

yecto se suma a uno iniciado el 2006 que consiste en fotografiar los rayados[12] de las murallas del barrio en el que se emplaza el museo con el fin de capturar frases, temáticas y exigencias en materia educativa que enarbolan como bandera de lucha distintos grupos sociales. Un cuestionamiento que rápidamente puede surgir de este tipo de estrategias de recolección se refiere a la representatividad y a los criterios de selección utilizados, cuestionamiento que asumimos, pero que puede ser atribuido a cualquier otro tipo de fuente. Basta con hacer un recorrido por bibliotecas patrimoniales, archivos y museos, cuyos acervos representan mayoritariamente el pensamiento sobre los procesos educativos del Estado y la élite económica e ilustrada, pues los sectores dominantes imponen también su visión del patrimonio.

Con estas reflexiones no pretendemos marcar tendencia historiográfica o renunciar a los estudios comparados, sino simplemente mirarlos con menos certeza. Sin caer en el escepticismo ni en el relativismo a ultranza, la idea es, siguiendo a Pániker (2005), "respetar la pluralidad y no ceder a un nostálgico anhelo de totalización" (2005: 203), escudriñando las fuentes en tanto objetos únicos, pero polisémicos, que relatan historias singulares pero incompletas. Lo que proponemos entonces es un giro hacia lo cotidiano para que entren al museo los testimonios de quienes no tienen el poder de hacer circular la información, de manera de transversalizar las perspectivas de investigación y avanzar, desde la hermenéutica y la fenomenología, en la comprensión de la historia subalterna, más allá del arbitrio temático de una élite intelectual. Quizás en esta nueva propuesta nos estaría permitido, por ejemplo, leer las marcas en una cabina de castigo casi

12 Entendemos por rayados todas aquellas inscripciones, diseños o escrituras, generalmente anónimas y de corte crítico o contestatario, trazadas en mobiliarios, muros y paredes del espacio público urbano.

como un ejercicio forense en el que se cruzan rastros con documentos y discursos acerca de condiciones de la infancia, castigo, disciplinamiento del cuerpo y dinámicas escolares, de manera de traer al presente miles de fragmentos que nos ayuden a completar la historia.

Algunos desafíos de la historiografía educativa chilena

Para Platón la erudición aparente de las letras provocaba el olvido, pues la escritura no tenía memoria, tenía la apariencia del pensamiento, pero no su sustancia, como la imagen pintada no poseía movimiento (Early, 2017). Atendiendo a esta reflexión y a la idea de Bloch (1990) de que "comprender no es una actitud pasiva" (2017: 112), al repasar las publicaciones de las últimas décadas descritas en las páginas precedentes, identificamos ciertos nudos del trabajo historiográfico que se repiten en relación con el uso de las fuentes y que nos plantean ciertos desafíos. El primero tiene que ver con el poco diálogo entre las investigaciones aparecidas y la reciente producción de conocimiento sobre historia de la educación que circula en medios paralelos a la academia. Esto redunda en un discurso centrado en la ausencia de fuentes o en la idea de que los temas son mucho menos estudiados de lo que efectivamente ocurre. Esta representación se enlaza con otro elemento importante: la falta de comunicación entre pares, que va más allá de la participación en congresos o en sociedades científicas, y que tiene que ver con una suerte de aislamiento que se promueve para llegar primero a ciertas fuentes (por ejemplo, la apropiación y monopolio de archivos escolares de establecimientos que aún cumplen funciones docentes), dispersando esfuerzos en vez de concentrarlos y alejando la posibilidad de acceso de investigadores jóvenes o que trabajan fuera de los grupos de investigación afincados en la uni-

versidades. En este sentido, un desafío de la historiografía local consiste, a nuestro juicio, en establecer redes de colaboración efectivas donde la información se visibilice, pero además circule y se complemente con la producción intelectual de los pares. De esta manera, la queja por la ausencia de temáticas o la escasez de fuentes podría dar paso a una plataforma que, más allá de dar exposición a nuestros trabajos, permita ampliar el acervo y construir conocimiento en una perspectiva comparada e interdisciplinar.

Se suma al reclamo por la ausencia de documentos, la representación aun fuertemente extendida de que sólo lo escrito es válido. Esto nos aleja de esos rastros imperceptibles de los que nos habla Ginzburg, "esos detalles menos trascendentes y menos influidos", esos "indicios que a la mayoría le resultan imperceptibles" (1986: 186-187). En el caso de las fuentes que conserva el museo, y entendiéndolas además en su dimensión de objeto de colección y de objeto personal, resultaría enriquecedor para el trabajo historiográfico poner atención, por ejemplo, en las huellas que niñas y niños dejaron en y entre las hojas de sus textos de estudio. Otrora considerados signos de malos hábitos escolares, estos elementos y garabatos que resuenan como gritos de voces inaudibles para el oído adulto, por medio de sus trazos cobran forma en nombres, dibujos, juegos, rayados, protestas, tareas inconclusas y mensajes. Sin embargo, para que contribuyan a nuestro trabajo, debemos formular preguntas de investigación que acepten que esas otras huellas, no escritas o simplemente "no convencionales", son necesarias para conocer a quienes están detrás del texto; pues tan importante como la fuente es quién la generó, qué nos quiso decir, de qué manera se expresan sus preocupaciones, aspiraciones y sufrimientos, cómo, en este caso a través de una infancia que busca evadir el hastío y el tedio por la escuela con un acto de indisciplina que queda impreso en un texto oficial, se reflejan po-

líticas de alfabetización y de cobertura, contenidos valóricos impuestos, formas de entender la niñez desde tipos ideales inexistentes en lo cotidiano y estrategias de resistencia.

Así, de la mano de esta microhistoria que nos conmina a profundizar en esas transgresiones silenciosas, podremos entender nuestro trabajo como una trinchera que le da espacio y consistencia historiográfica a "los vencidos provisionales de un injusto destino" por los que luchaba Bloch (1990) en tiempos de guerra, en su *Apología por la historia*. En este tránsito, desfilarán por nuestros escritorios cuerpos infantiles, efectos perniciosos de la disciplina escolar, mujeres pobres tercermundistas desde su rol de hembras invisibilizadas y sin voz (incluso frente a sus hijos) o relaciones entre madres y profesores a través de instrumentos cotidianos como la libreta de comunicaciones, dejando atrás ese impulso decimonónico por lo "oficial" que aún nos persigue, por el vestigio "duro", por las series que tienden a generalizar problemas y estrategias sin hacerse cargo de la excepción. Reivindicamos pues la excepción como parte importante del trabajo historiográfico para completar los procesos históricos y evitar la generalización abusiva. Este aspecto cobra aun mayor importancia en el contexto de globalización intelectual en el que nos movemos, pues la microhistoria, además de traer al frente a quienes habitan en los márgenes, enriquece el conocimiento y la interpretación de los procesos educativos, dando paso a la comparación y a trabajos con sentido local y real poder transformador.

Obviamente estas divagaciones no resuelven el tema, pero quizás contribuyan a problematizar la disciplina dándole un impulso a nuestra tarea, con miras a establecer criterios de búsqueda que nos permitan releer nuestras colecciones, diversificar las materialidades y entender los registros digitales en la legitimidad que les corresponde, poniendo la información al servicio de preguntas mucho más afines a los

nuevos lenguajes en los que se desarrolla la historia.[13] Esta visión, que considera que los problemas son multifactoriales y las soluciones particulares a cada realidad, implica también abrazar las tecnologías de la información desde una perspectiva epistemológica que nos ayude a responder al cuestionamiento de qué hacer con estas fuentes de naturaleza dialógica y en permanente cambio y cómo transitar hacia registros no escriturales o menos habituales. Esta nueva óptica requiere como fustigó alguna vez Hobsbawm, *cambiar el telescopio por el microscopio*. Así, quizás, junto con estudiar prospectos que dan testimonio de la estructura sociogeográfica que privilegiaba la escuela de los siglos precedentes, podremos considerar también como recursos pertinentes las miles de páginas web de las carreras de pedagogía en las que se plasman perfiles de ingreso y egreso, cuerpos docentes, currícula, motivaciones institucionales e infraestructura.

No estamos en condiciones de saber cuántas cosas estamos dejando pasar observando el mundo desde el gabinete, pero sí de pensar que hay un problema que requiere respuestas.[14] Derribando el mito del esencialismo, Pániker (2005) nos recuerda que la naturaleza humana no es inmutable, la cultura y la historia actúan sobre ella. En este sentido, las humanidades digitales se presentan hoy en

13 Hace cincuenta años, objetos como el traje de baño y la banda de la primera Miss Chile no se hubiesen almacenado en el mismo depósito que las cartas de las primeras sufragistas; ahora en cambio, en el Archivo Nacional de Chile, en un intento loable por separarse de la doctrina positivista que le dio forma en 1927, estos objetos no sólo cohabitan en un mismo espacio, el Archivo de las Mujeres, sino que juntos nos invitan a conocer su historia, entusiasmos, esperanzas y alucinaciones, completando procesos coaptados por la cultura escrita.

14 La mayoría de las/os historiadoras/es no se relaciona directamente con las fuentes, pues son sus ayudantes los que realizan el relevamiento. Si bien esto es comprensible, dada la gran cantidad de trabajo (docencia, investigación, atención de estudiantes, etcétera), si no nos aproximamos físicamente al material, difícilmente podremos encontrar otros registros, dado que también juegan un papel importante, además de los criterios de selección, las emociones que nos despierta un determinado hallazgo.

día como un recurso complementario, que nos permite sumergirnos en nuevos criterios de búsqueda, aglutinar información dispersa y ampliar la visibilidad y la puesta en perspectiva de nuestras microhistorias, diversificando las problemáticas y contribuyendo a democratizar el acceso a la información;[15] pero si no asumimos que existen nuevos testimonios y múltiples lenguajes para construir la historia de la educación en el siglo XXI, se va a ampliar aun más la distancia entre el norte y el sur simbólico.[16] Las universidades deben por tanto generar políticas de investigación científica en las que las y los estudiantes de pregrado y posgrado tengan la posibilidad de acceder a estas herramientas, entenderlas e interpretarlas. Esto implica paralelamente subvertir la mirada de las y los futuros investigadores, forzándoles la mano a mover la báscula hacia otras construcciones culturales tradicionalmente consideradas con menor consistencia historiográfica, como la memoria y el patrimonio. De manera de vislumbrar nuevas huellas y aproximaciones, salir del marco interpretativo tradicional y tomar consciencia de que los métodos y los objetos que usamos se pueden abandonar si es preciso, con el propósito de interpretar desde otro vértice y de-construir categorías como fuente historiográfica, pasado (o incluso historia), mientras realizamos nuestro trabajo.

15 Un buen ejemplo de esto es el proyecto International Textbook Catalogue, liderado por el Georg Eckert Institute, que reúne las bases de datos EDISCO (Italia), EMMANUELLE (Francia), GEI (Alemania) y MANES (España, Portugal y América Latina).

16 La brecha digital también atraviesa a la historiografía, pues la diferencia en el acceso y las posibilidades de manejo de software especializados y tecnologías de punta es cada vez mayor entre investigadoras/es que trabajan en grandes o pequeñas estructuras.

Bibliografía

Alarcón, L. (2014). Tendencias y desafíos de la historia de la educación. Nuevas perspectivas sobre una disciplina en construcción. *Atenas*, vol. 1, núm. 25, enero-marzo, pp. 1-26.

Beniscelli, L. (2013). Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os. Análisis de la relación imagen-texto en ilustraciones de libros de ciencias sociales para educación general básica. Chile, 1970-1980. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* (Santiago de Chile), núm. 1, julio 2013, pp. 112-143.

Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin.

Bloch, M. (1990) *Introducción a la historia.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Corvalán, J. (2015). *Educación en Rapa Nui. Sociedad y escolarización en Isla de Pascua (1914-2014)*. Santiago, Universidad Alberto Hurtado.

Comité Editorial. (2014). Presentación. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, núm. 2, enero 2014, pp. 5-6. Santiago de Chile.

Cruz, N. (2002). *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanistas)*. Santiago, DIBAM.

Early, W. (2018). *Elección y virtud en el Mito de Er*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Filosofía. Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado.

Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago, DIBAM.

Egaña, M., Núñez, I. y Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago, LOM.

Ginzburg, C. (1976). *El queso y los gusanos: el cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona, Península.

______ (1986). *Mitos, emblemas e indicios: morfología e historia*. Barcelona, Gedisa.

______ (2010). *El hilo y las huellas: lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. México, Fondo de Cultura Económica.

González, S. (2000). *Chilenizando Tunupa. La escuela pública en la Tarapacá andino 1880-1990*. Santiago, DIBAM

Guichot, V. (2006). Historia de la educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 2, núm. 1, enero-junio, pp. 11-51. Colombia.

Illanes, M. A. (1991). *"Ausente, señorita". El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio escolar 1890/1990 (Hacia una historia social del siglo XX en Chile)*. Santiago, JUNAEB.

Monsalve, M. (1998). *I el silencio comenzó a reinar. Documentos para la historia de la Instrucción Primaria 1840-1920.* Santiago, DIBAM.

Núñez, I. (2016). Reseñas. Historia social de la educación chilena, Tomo I, Instalación auge y crisis de la reforma alemana. Agentes escolares. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, núm. 44, pp. 188-191. Santiago de Chile.

Orellana Rivera, M. I. (2015). *Sentimientos en busca de ciencia. Inicios de la educación científica femenina (1880-1930)*. Santiago, Museo de la Educación Gabriela Mistral.

______ (2018). *Mujer, educación y ciencia: entre la naturaleza y la costumbre.* En prensa.

Orellana Rivera, M. I. y Araya, N. (2016). *Educación de las infancias: entre el hogar y la escuela (1880-1915).* Santiago, Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Pániker, A. (2005). *Índika: una descolonización intelectual. Reflexiones sobre la historia, la etnología, la política y la religión en el sur de Asia*. Barcelona, Kairós.

Peralta, M. (2007). *En el centenario de la primera Casa dei Bambini (1907-2007). Investigación histórica sobre: la visita de la Dra. Montessori a Argentina en 1926, el primer jardín infantil Montessori y la primera formación de jardineras montessorianas en Chile (1926)*. Santiago, Universidad Central.

______ (2008). *En el centenario de L'Ecole Decroly 1907-2007: la pedagogía decroliana en Latinoamérica y la visita del Dr. Decroly a Colombia (1925).* Santiago, Universidad Central.

______ (2009). *Los primeros jardines infantiles en Latinoamérica. Primera parte: los casos de Argentina, Nicaragua y Chile, en el siglo XIX*. Santiago, Universidad Central.

______ (2010). *El saber y hacer pedagógico del Centenario en Educación Parvularia. Un análisis desde el Bicentenario.* Santiago, Universidad Central.

______ (2011). *Los primeros centros educativos para párvulos en Latinoamérica. Segunda parte: los casos de Chile y Bolivia en el siglo XIX*. Santiago, Universidad Central.

Pérez, C. (2013). Presentación. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, núm. 1, Julio 2013, p. 3. Santiago de Chile.

Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos. Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)*. Santiago, Quimantú.

Rodríguez, L. y Pérez, C. (2015). Introducción. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* (Santiago de Chile), núm. 4, julio 2015, pp. 5-8.

Serrano, S. (1994). *Universidad nación*. Santiago, DIBAM.

Serrano, S., Ponce de León; M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago, Taurus.

Serrano, S., Ponce de León; M. y Rengifo, F. (eds.) (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Santiago, Taurus.

Serrano, S., Ponce de León; M., Rengifo, F. y Mayorga R. (eds.) (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*. Santiago, Taurus.

Silva, B. (2015). *Historia social de la educación chilena. Tomo 1: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*. Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana.

______ (2016). *Historia social de la educación chilena. Tomo 2: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Pensamiento, pensadores y demandas educativas.* Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana.

______ (2017). *Historia social de la educación chilena. Tomo 3 Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales.* Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana.

Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago, CPEIP.

Soto, F. y Núñez. I. (2004). Para iniciarse en la Historia Escolar Chilena. *Revista de Educación*, núm. 315, octubre-noviembre 2004, pp. 4-9. Santiago de Chile.

Toro, P. (2006). El espacio de la historia de la educación en la formación de docentes en las universidades chilenas: evolución, situación y desafíos. *História da Educação*, núm. 20, pp. 39-49.

______ (2008). Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX. *Cuadernos interculturales*, vol. 6, núm. 11, segundo semestre, pp. 127-144. Universidad de Playa Ancha

______ (2012). Desórdenes y juegos de chapas en la plaza: estudiantes, espacio público y juventud (San Fernando, c.1870-c.1900). *Historia*, vol. II, núm. 45, julio-diciembre, pp. 485-502.

______ (2017). ¿*Sine ira et studio*? Reflexiones y desafíos a la historiografía chilena desde la historia de las emociones. *Revista de Humanidades*, núm. 36, julio-diciembre, pp. 229-248.

Ureta, J. (2015). Mujeres y sus percepciones sobre la escolarización campesina durante los gobiernos radicales. Rapel de Navidad, 1938-1952. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, núm. 3, enero 2015, pp. 65-89. Santiago de Chile.

Parte V
Sujetos y saberes en la historia de la educación

Capítulo 16

Historia de la educación y ¿minorías?
Indígenas en América Latina

Carlos Escalante Fernández

A partir de la revisión de la producción historiográfica sobre la educación indígena en América Latina, en este capítulo se muestra su desarrollo y temáticas.[1] La exposición se enfoca en tres aspectos:

1 Sin ser exhaustiva, la revisión recoge los trabajos de los autores más representativos de los diferentes países y de autores con algún trabajo sobre el tema para los siglos XIX y XX: Andrea Nicoletti, Teresa Artieda, Laura Rosso, Ileana Ramírez, Yamila Liva, Silvia Libia Castillo, Mirta Teobaldo, Amelia García, Sofía Thisted, Mariana Lewkowiccz y Mariano Ricardes de Argentina; Marta Rosa Amoroso, Leopoldina Araujo, David Caume, Paulette Cunha dos Santos, Carla Nunes da Silva y Circe Fernández Bittencourt de Brasil; Sol Serrano, Sergio González Miranda, Luis Castro, Carolina Figueroa y Fernando Candia de Chile; Ariadna Acevedo, Mílada Bazant, Marco Calderón, Alexander Dawson, Carlos Escalante, Antonio Escobar, Claude Fell, Laura Giraudo, Cecilia Greaves, Stephen Lewis, Engracia Loyo, María del Rocío Ortiz, Elisa Ramírez, Rosalina Ríos, Elsie Rockwell, Francisco Ruiz, Philippe Schaffauser, Ileana Schmidt, Anne Staples, Gabriela Solís, Daniela Traffano y Dorothy Tanck para México; Gabriela Ossenbach para Ecuador; Eve-Marie Fell y Sheila Aikman para Perú; Marten Brienen, Roberto Choque, Eve-Marie Fell, Marta Irurozqui, Humberto Mamani, David Ruelas, Vitaliano Soria, Adolfo Velasco y Arturo Vilchis para Bolivia; Juan Francisco Haro para Venezuela; Gaspar Félix Calvo para Panamá y Amalia Nivón para países centroamericanos. Dada la cantidad de referencias recopiladas, por razones de espacio sólo citamos a los autores y a algunos de sus textos. En lo futuro habrá ocasión de hacer un balance con esta valiosa producción.

1. Una mirada panorámica a la configuración de este campo temático discutiendo sobre la forma en qué se caracteriza al indígena para mostrar las temáticas generales del mismo.
2. Se describen dos vías en las que resulta fecundo visibilizar a los indígenas en la historia: un ejemplo de investigación sobre la problemática de la apropiación indígena de la cultura escrita y un debate entre historiadores producido en torno a los significados de una de las experiencias educativas más interesantes del siglo XX: la de Warisata en Bolivia.
3. Se plantean algunas interrogantes que apuntan hacia el fortalecimiento de la historiografía de la educación indígena partiendo del supuesto de que su desarrollo historiográfico es prometedor.

Los temas de estudio

En cuestiones de convocatorias a congresos de historia de la educación ha sido común agrupar alguna temática amplia bajo el rubro de "historia de la educación y minorías". En dicha gran temática suelen colocarse como minorías a las mujeres, a los indígenas, a niños y niñas y a los jóvenes. En menor medida, incluye también a los trabajadores en los que se pueden colocar artesanos, obreros, mineros o trabajadores agrícolas.

Si uno atiende simplemente al criterio cuantitativo, demográficamente varios de estos grupos no constituyen minorías. Las mujeres son poco más de la mitad del género humano; niños, niñas y jóvenes son en nuestros países un segmento estadístico muy significativo. Esto lleva a cuestionar la pertinencia de denominar "minorías" a cualquiera de los grupos mencionados anteriormente.

La historiografía ha buscado otras denominaciones, especialmente para el caso de los indígenas y de los trabajadores, quienes desde varios puntos de vista distan de ser minorías. En países como Bolivia, Perú o Guatemala, difícilmente los indígenas son minorías desde el punto de vista demográfico. En otros países, como México, Guatemala y Perú, tampoco lo son si consideramos la riqueza de su pasado prehispánico; tampoco sería el caso de países que reconocen idiomas indígenas como idiomas oficiales. En sociedades actuales con fuertes movimientos indígenas tampoco constituirían minorías. Su condición puede ser conceptuada como de invisibilidad, o de dominación, marginación o subalternidad, pero cualquiera de estas opciones niega que sean minorías, sobre todo si el término tiene una connotación peyorativa.

La historiografía de la educación indígena ha tenido un crecimiento sustantivo en los últimos veinticinco años años en varios países de América Latina. Si bien hay países con una mayor producción (México, Argentina, Bolivia y Brasil), hay otros que comienzan a desplegar un buen desarrollo (Chile, Colombia). Otros tienen poco desarrollo (Ecuador, Perú y Venezuela) y hay algunos con casi nula producción (Paraguay y los países centroamericanos). Aunque hay un crecimiento evidente, es importante destacar que aún hacen falta mayor número de libros monográficos, pues una buena parte de lo producido por autores y autoras se concentra en artículos de revista y/o capítulos de libros que, si bien resultan muy importantes, no ofrecen visiones de conjunto que serían posibles en libros monográficos, preferentemente de un solo autor.[2]

2 Bolivia cuenta con un libro colectivo (VV.AA., 1997), Argentina tiene un libro sobre la región patagónica (Nicoletti, 2008) y México cuenta con varios de autor único (Tanck, 1999; Ramírez, 2006; Giraudo, 2008; Solís, 2008; Schmidt, 2012; Escalante, 2014; Lewis, 2015; Traffano, 2015) y algunos libros colectivos (Alvarado y Ríos, 2011; Calderón y Buenabad, 2012). El libro coordinado por Pilar Gonzalbo y Gabriela Ossenbach (1986) contiene trabajos de México, Panamá, Brasil, Bolivia, Ecuador, Colombia y Perú.

Aunque no siempre los investigadores que estudian la educación indígena en la historia lo reconocen explícitamente, es evidente que en sus abordajes se han beneficiado de esfuerzos intelectuales previos que buscaron historiar a los grupos sociales que no formaban parte de las élites o de las clases dominantes. Se trata de un conjunto de aportes que fueron objeto de sistematizaciones a fines del siglo XX, como los de Peter Burke (sobre historia popular), Jean Claude Schmitt (sobre los marginados), George Rudé (sobre la multitud en la historia), JimSharpe o Eric Hobsbawm (sobre la historia desde abajo) y Dipesh Chakrabarty (sobre los subalternos). A éstos habría que añadir los trabajos de Thompson sobre la formación de la clase obrera y sobre cultura popular y sus constructores y portadores. Ya en el siglo XXI Adolfo Gilly ha revisado, "en clave latinoamericana", a algunos historiadores que, desde una historia "a contrapelo" han contribuido a este conjunto de miradas (Gilly, 2006).

Aunque con notables diferencias de enfoque, la coincidencia de los autores mencionados es que pusieron el acento en los grupos sociales ignorados por una historiografía que se centraba en los acontecimientos políticos y militares vistos desde el Estado y/o de los grupos dominantes. Igualmente mostraron la pertinencia de utilizar una variedad de fuentes primarias que no obstante su dispersión y su carácter fragmentario permite construir estudios monográficos capaces de aportar al conocimiento de las vidas de estos grupos sociales y, por tanto, nos han permitido contar con una visión diferente del pasado de nuestras sociedades.

Si bien estos trabajos se refieren particularmente al mundo europeo (a excepción de los de los Subaltern Studies),[3] junto con algunos más, influyeron en historiadores latinoa-

3 Para discusiones sobre la recepción crítica de los Subaltern Studies en América Latina *cfr*. la compilación de Sandoval (2010).

mericanos para ensayar nuevas formas de historiar a los indígenas, y estos a su vez han iluminado el quehacer de los historiadores de la educación indígena.

A partir de la revisión realizada sobre la producción historiográfica sobre la educación indígena en América Latina, es posible agruparla en diversos temas:

1. El estudio de las ideas que las élites políticas, económicas y/o intelectuales crearon para "entender" a los indígenas y el debate sobre su educabilidad y bajo qué condiciones.
2. Las políticas gubernamentales y de organizaciones religiosas que se ensayaron para educar a los indígenas.
3. Derivado de la anterior, las instituciones y programas que se generaron para atender educativamente a los indígenas.
4. Las imágenes de los indígenas en los libros de texto y manuales escolares.
5. Las prácticas educativas indígenas en la escuela.
6. Estrategias educativas propias.

La forma en la que, en ocasiones de manera implícita, los autores ubican a los indígenas como minorías, subalternos, marginados, olvidados o dominados sitúa a los autores en algunas de estas temáticas, pues de acuerdo a cómo se les conceptúa, es que se coloca, de entrada, la mirada en características diferentes y eso influye en la elección de la temática.

Hay además de las anteriores temáticas, algunos problemas estudiados que de manera transversal cubren algunas de éstas: castellanización, evangelización, ciudadanías, formación Estados-nación, entre otros.

Está por hacerse en cada país la realización de investigaciones que permitan agrupar varios de los temas anteriormente mencionados en una sola mirada en la que queden

jerarquizados y que nos ofrezcan una historia general de la educación indígena.[4]

En este trabajo no se trata de hacer un balance historiográfico ni de esbozar un estado de conocimiento del campo.[5] Lo que se pretende es agrupar los trabajos producidos en temas generales y señalar brevemente las formas en que se les ha estudiado. Así, se puede decir que habría dos miradas sobre la caracterización de los indígenas en relación con la educación, si atendemos a cada una de las temáticas.

1) Las élites y la "cuestión indígena"

Una de las formas de estudiar la educación indígena más recurrente y de las primeras en aparecer, ha sido la de explicar lo que los políticos e intelectuales han pensado sobre "el problema del indio" o "la cuestión indígena". Se recurre al pensamiento de algún personaje en particular o al debate entre algunos personajes para mostrar cómo el mundo de la élite pensaba o visualizaba a los indígenas. Así van apareciendo estereotipos que desde el temprano siglo XIX "muestran" a estos últimos con infinidad de calificativos estigmatizadores como "atrasados", "rémoras del pasado", "lastres del progreso", "enemigos de la civilización"; igualmente se les caracterizaba como "dóciles", "bárbaros", "incivilizados" o "salvajes", siendo éstos tres últimos calificativos para aquellos grupos que se consideraba no debía hacerse esfuerzo alguno para educarlos.

---

4 Igualmente está pendiente, como en muchos temas educativos, un balance historiográfico de la producción latinoamericana existente sobre la educación indígena.

5 Un primer balance historiográfico del tema puede consultarse en Escalante (2005), el cual requiere una actualización urgente.

2) Las políticas gubernamentales y de organizaciones religiosas que se ensayaron para educar a los indígenas

Ligada a la anterior temática y a veces explicada de manera conjunta están los trabajos que buscaron entender los diseños y objetivos de políticas que fueron creadas para educar a aquellos indígenas que se pensaba contaban con condiciones para integrarse a las sociedades. Estos diseños podían provenir del Estado (como sucedió generalmente en México) o de organizaciones religiosas (como los casos de los países andinos y de Argentina, Brasil y Colombia).

3) Las instituciones y programas que se generaron para atender educativamente a los indígenas

Derivada del anterior, los trabajos que se agrupan en este rubro se centran en el estudio particular de una institución (la escuela indigenal de Warisata en Bolivia, el Colegio de San Gregorio en México en el siglo XIX, la Casa del Estudiante Indígena en México en el siglo XX, Colegio Isabel en Goias, Brasil, en el siglo XIX, internados indígenas en México, Bolivia y Argentina, por ejemplo), en los que siguiendo la tónica de la temática anterior se enfatiza en el diseño y en los objetivos de creación de estas instituciones y/o programas y se describe su funcionamiento y se busca entender las causas de sus fracasos.

4) Las imágenes de los indígenas en los libros de texto y manuales escolares

En el caso de Argentina en particular hay un interés importante en estudiar cómo los libros de texto y los manuales escolares fijaron imágenes sobre los indígenas, sus vestimentas, costumbres y hábitos, y se busca entender cómo a través

de estos medios la sociedad reforzó sus actitudes hacia un mundo que le parecía ajeno.

Estas cuatro temáticas centran la mirada en las élites y/o el Estado y, por lo general, visualizan poco al indígena aunque se hable de él, pues la tónica está en el esfuerzo de construcción nacional "desde arriba". En su conjunto estas temáticas agrupan la mayor parte de los trabajos que se han consultado.

5) Las prácticas educativas indígenas

Tratando de enfocar la historia desde una óptica distinta, hay historiadoras e historiadores que buscan explicar las prácticas educativas que generaron los indígenas en la escuela. Tales prácticas han sido explicadas como parte de procesos de negociación, resistencia y apropiación de la cultura escolar.

6) Las estrategias educativas propias

Aunque de manera incipiente, se nota una preocupación académica por dar cuenta de las estrategias educativas propias de grupos específicos de indígenas en contextos familiares, comunales, o de celebraciones y rituales.

En trabajos de estas dos últimas temáticas el centro de la mirada se encuentra en el indígena, al que se le conceptúa como un sujeto activo y participativo que refuerza, transforma o rechaza las dinámicas escolares y, por ende, las políticas educativas y que despliega, en condiciones adversas, sus estrategias educativas para preservar su cultura, lengua y tradiciones.

Estas formas de conceptuar así al indígena son tributarias de esa historia social que tiene antecedentes en autores como los que se han mencionado líneas arriba. Igualmente fueron posibles gracias a algunos de los trabajos que se inscriben en

las primeras cuatro temáticas, de manera que no se trata de descalificar ningún tipo de acercamiento a la historia de la educación indígena; por lo contrario, es necesario dialogar con cada temática y con las perspectivas de cada una de estas, pues de ese diálogo saldrán nuevos interrogantes que ahonden en el conocimiento.

Visibilizando a los indígenas

Los trabajos agrupados en las dos últimas temáticas han mostrado lo fecundo que resulta conceptuar a los indígenas como sujetos activos y constructores de su propia historia. Como ya se ha señalado, la historia social visibilizó a los grupos sociales no dominantes ni hegemónicos y permitió mostrar las posibilidades de historiarlos. Estos diversos acercamientos han permitido a la historiografía de la educación dar cuenta de la educación de artesanos, obreros, indígenas, mujeres, negros y mulatos, así como estudios sobre jóvenes y niños y niñas vistos todos ya no sólo como receptáculos de los objetivos educativos del Estado o las iglesias sino como participantes de la propia conformación de los sistemas educativos, y no sólo como destinatarios de los objetivos de éstos.

Centrar la mirada en los indígenas supone como punto de partida ubicarlos en su historicidad, es decir, se trata de conceptuarlos como mutables, como sujetos cambiantes en cada época.[6] No son los mismos a fines del período colonial y primeros años de las repúblicas, que a finales del siglo XIX o a lo largo del siglo pasado. Sus capacidades de transformarse en función de los cambios que ellos mismos contribuyen a producir obligan a no olvidar esta premisa. Sucede lo mis-

6 Por otro lado, es importante tener presente la historia particular de cada grupo étnico, pues su desarrollo ha sido diferente y resulta riesgoso hacer generalizaciones sin cuidar matices.

mo con las miradas que las élites tuvieron de ellos a lo largo de la historia, tal como se desprende de los trabajos de las primeras cuatro temáticas mencionadas en el apartado anterior. Los debates en torno a los indígenas fueron, en ese sentido, diferentes en cada período: se perciben voces esperanzadoras al inicio de las repúblicas, una suerte de decepción a mediados del siglo XIX, nuevas miradas influenciadas por el positivismo y la eugenesia hacia fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, y debates asociados a la conformación de la ciudadanía y la democracia que aparecen desde el siglo XIX pero que toman fuerza en el XX. Igualmente, a lo largo de la historia se pueden ver los cambios en cuanto a la autonomía de estos grupos con respecto a las decisiones gubernamentales y sus formas contestatarias.

Colocar a los indígenas en el centro de la mirada no supone que el resto de los grupos sociales quedan fuera de esta mirada. Por el contrario, es obligado pensarlos en su relación con el Estado o con las élites mestizas, con las autoridades locales o con las instituciones religiosas. Por tanto, es necesario mirarlos a través de sus prácticas sociales.

En ese sentido, resulta útil analizar las prácticas a partir de los procesos en los que se insertan, como por ejemplo los de apropiación que han sido observados en la historiografía de la educación. Hay diferentes maneras de conceptuar la apropiación presentes en la historiografía educativa latinoamericana. Una vertiente se desprende de Foucault y permite ver dispositivos al interior de las instituciones educativas y relacionarlos con procesos amplios ocurridos en el conjunto de la sociedad.[7] Una vertiente diferente, y más generalizada, se desprende de los trabajos del historiador francés Roger

7 A título de ejemplo, aunque no aborda la educación indígena, puede consultarse el libro editado por Ríos Beltrán y Sáenz Obregón sobre la apropiación en Colombia de la Escuela Nueva, en el que la mayoría de las contribuciones dialogan con los postulados de Foucault (Ríos y Sáenz, 2012).

Chartier, la cual se puede apreciar en la historiografía argentina, brasileña y mexicana, por ejemplo.[8]

De esta segunda mirada es posible insertar la reflexión que sobre el concepto de *apropiación* hace Elsie Rockwell, quien sostiene que "tiene la ventaja de transmitir *simultáneamente* un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural"; además, agrega la autora que "sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan". Finalmente el concepto "alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal como son experimentadas por las personas" (Rockwell, 2004-2005: 29). Además la autora retoma de Chartier la idea de que la apropiación es múltiple, relacional, transformativa y arraigada en las luchas sociales, lo cual constituye una premisa para atender el proceso en diversas dimensiones. No es lo mismo estudiar las apropiaciones de lectores sobre manuales escolares y libros de texto escolares que estudiar las apropiaciones de una comunidad sobre políticas educativas. En un caso se reconstruirá el concepto en función de las preguntas propias del mundo de la lectura y la escritura, y en el otro habrá otro tipo de construcción conceptual. Ninguno de los dos casos resulta más fácil de apresar que el otro pues ambos aluden a realidades complejas en las que el concepto de apropiación puede mantener el carácter activo de los actores estudiados y, al mismo tiempo, tal como se desprende del concepto de Rockwell, mantener incorporado en el análisis el carácter coactivo de aquello que se pone en juego (el objeto de la apropiación).

La escala local parece propicia para poner en juego investigaciones que centren la atención en los indígenas y en sus

8 Para Argentina *cfr.* Artieda (2012) y Artieda, Rosso y Ramírez (2009).

apropiaciones de lo educativo en su conjunto o de algún aspecto en particular. En el caso del estudio sobre la historia de la escolarización en un municipio del México central resultó muy útil esta escala.[9] Se trataba de explicar la relación histórica construida entre sectores subalternos constructores de una cultura local, como los mazahuas, con la cultura escolar, con la finalidad de entender las formas de apropiación que tuvieron de la escuela y los usos sociales que hicieron de ella durante el período de 1879, año en que comenzaron a aparecer en Jocotitlán —municipio rural de estudio que albergaba en su territorio a mazahuas y mestizos— las primeras escuelas con un funcionamiento relativamente regular para la época, y en 1940, fecha de culminación del sexenio presidencial cardenista que enarboló la "educación socialista" a nivel nacional. Era importante tomar en consideración un período largo porque sólo de esta manera es posible apreciar las mutaciones culturales que sufre la escolarización. Además del período largo había "en el medio" la presencia de un movimiento muy importante como fue la revolución mexicana iniciada en 1910, que reconfiguró la mirada estatal sobre los sectores subalternos, especialmente los trabajadores, los campesinos y los indígenas.

Tales cambios fueron visibles en la cultura escolar, especialmente en los usos locales de la escritura y en los procesos de escolarización y mantenimiento de la propiedad de la tierra experimentados por los diferentes pueblos que conforman al municipio.

Como resultado de la incursión en los archivos municipal, estatal y federal, emergió la cuestión de la tierra. Esto llevó a advertir que la escuela no era, como en mi supuesto inicial, el centro de las preocupaciones de indígenas y campesinos

9 Las siguientes reflexiones se desprenden de la investigación publicada en Escalante (2014) y tienen como propósito discutir la pertinencia del abordaje como un ejemplo de investigaciones que hacen visibles a los indígenas.

del municipio, aunque estaba unida a otras preocupaciones, principalmente, como ya se ha mencionado, la cuestión de la posesión de las tierras. Entonces fue posible construir una historia caracterizada por los despojos a los indígenas de parte de hacendados y una lucha popular hacia fines del siglo XIX para recuperar las tierras usurpadas.

En esa lucha, era imposible disociar la lucha campesina/indígena por la tierra a la demanda de escuelas a partir de las nociones de justicia y de las formas de defensa de su territorio. Así, "descentrar" la escuela ayuda a ver otros procesos que ocurren en el entorno y permite explicar los límites y alcances de la institución escolar, y entender de una manera situada en los actores locales fenómenos como la inasistencia escolar y sobre todo los usos sociales de la escritura y la lectura.

Estas apropiaciones resultaron centrales en las preocupaciones locales por la defensa del derecho a la tierra y la escuela en el período de estudio. Los oficios que los "vecinos" generaron en los procesos de dotación de tierras, en las peticiones para establecer escuelas, en la exigencia de profesores competentes y respetuosos o en la solicitud de materiales para la escuela y para el aprendizaje es posible advertir diferentes usos de la escritura y la lectura, así como un conocimiento local de los vericuetos de la administración pública en sus diferentes niveles (municipal, estatal y federal) y de las legislaciones respectivas.

Los mazahuas de Jocotitlán, y también los campesinos mestizos, no sólo conocían la legislación agraria y educativa vigente sino también contaban con información para "leer" las coyunturas en las que se enmarcaban sus diferentes peticiones. Conocían también las experiencias de lucha de otros pueblos y defendían su derecho para contar con escuela a partir de su conocimiento de las reglamentaciones escolares. Igualmente supieron usar de manera adecuada diferentes

recursos frente a los procedimientos legales que suponía la petición de tierras (en el siglo XX) y la manera de redactar los ocursos para seguir los pasos normativos y, a la vez, lo combinaron con formas de movilización y presión.

Por eso, aunque los índices de alfabetización, construidos desde la lógica estatal, fuesen bajos a lo largo del período, no podría sostener que la cultura local en Jocotitlán fuese iletrada. Lo impreso circulaba por diferentes vías y no sólo a través de la escuela; sus diversas formas de apropiarse de las diferentes materialidades de lo impreso se expresan, entre líneas, en las peticiones y quejas que emitieron. Muchas veces obligaron al Estado a atender sus demandas y no fueron pocas las ocasiones en las que advirtieron las intenciones gubernamentales de no satisfacer sus demandas y/o de darles largas a sus asuntos. Igualmente supieron distinguir a los distintos “portavoces” de lo escrito en sus trámites (abogados, escribanos, autoridades, profesores, por ejemplo) y aprovecharlos en sus procesos peticionarios.

Para lograr articular esta problemática, fueron valiosos los trabajos insertos en las primeras cuatro temáticas mencionadas anteriormente, cuyo corpus permitió plantear la investigación en los términos ya reseñados.

Si la construcción conceptual y la escala de análisis constituyen vías fecundas para visibilizar a los indígenas en la historia, otra vía importante y quizás apenas ensayada en la historiografía de la educación indígena de los países latinoamericanos es mediante el debate y el intercambio en torno a un problema o a una experiencia educativa. En ese sentido, uno de los debates fructíferos es el del caso boliviano, en particular en torno a la experiencia de Warisata, la cual ha sido estudiada por varios autores y autoras y ha arrojado interpretaciones incluso encontradas y conclusiones muy diferentes.

La escuela-ayllu de Warisata constituye una experiencia educativa muy significativa. Fundada en 1931 por el ayma-

ra Avelino Siñani y el profesor mestizo Elizardo Pérez en el altiplano boliviano, tuvo en la década de 1930 su período de nacimiento, crecimiento y esplendor para declinar hacia finales de 1940. Constituyó una propuesta novedosa enclavada en un contexto indígena, retomando formas de trabajo y colaboración indígenas, haciéndoles partícipes de la gestión escolar, generando talleres y actividades agrícolas, cuidando la preservación del idioma materno, entre otros aspectos. Por eso, los diversos historiadores e historiadoras coinciden en que Warisata fue un parteaguas en la educación indigenal, aunque cada autor señala razones diferentes para sustentar la importancia histórica de Warisata.[10]

Si bien, esta constituye una coincidencia central, también es cierto que la escuela-ayllu de Warisata ha sido motivo de divergencias y de polémicas. ¿Fue una experiencia genuinamente indígena, o fue una construcción mestiza que habló a nombre de los indígenas? ¿Se han resaltado algunos personajes mestizos negando la participación central de los indígenas? ¿Fracasó la experiencia? Son algunos de los interrogantes que tienen diversas respuestas de acuerdo a los autores, que también difieren en el sentido social y cultural que tuvo Warisata, cuestión que resulta central en el debate sostenido por estos autores y autoras.

Pero la polémica o las divergencias son muestra de lo complejo que resulta interrogar el pasado, lo que obliga al historiador a tomar en cuenta diferentes puntos de vista y a debatir con interpretaciones ajenas a la propia. Esa debe ser una práctica académica que debe acompañar el ejercicio profesional de los colegas del campo, práctica que por ahora no es frecuente.

A los trabajos que la han estudiado se han incorporado los puntos de vista de algunos de los protagonistas de la expe-

10 *Cfr.* Fell (1996), Choque (1997), Mamani (1997), Soria (1997), Irurozqui (1999) y Brienen (2011).

riencia. Así, el Ministerio de Educación de Bolivia ha reeditado los libros de Elizardo Pérez (publicado por vez primera en 1962) y de Ana Pérez, hija de Eduardo Pérez, uno de los profesores importantes en Warisata, los cuales se pueden consultar en la página web del propio Ministerio. Por su parte Tomasa Siñani, hija de Avelino Siñani, publicó en 1996 el testimonio de la vida de su padre. Estos referentes son valiosos porque agregan el punto de vista de algunos de los principales educadores en Warisata.

Como se aprecia, los estudios sobre Warisata han sido múltiples y permiten transitar hacia nuevas preguntas de investigación, cuestión a la que se aludirá en el siguiente apartado.

El futuro posible

Para avanzar en el fortalecimiento de este campo temático es necesario un esfuerzo teórico que construya conceptos que sean potencialmente adecuados para las explicaciones e interpretaciones del pasado. El ejemplo del concepto *apropiación* puede ser sugerente y debería ser objeto de un diálogo más fluido entre colegas que se dedican a esta temática para igualmente fortalecer los debates entre los mismos. Y los debates también deben serlo en la interpretación de experiencias estudiadas.

Hace falta, en ese sentido, una amplia discusión en torno al concepto de *indígena*, nutrido de la discusión actual sobre pueblos originarios. Una pregunta importante es cómo dotar al concepto de historicidad y de capacidad explicativa de las relaciones de dominación, coloniaje y explotación que a lo largo de los siglos han sufrido estos grupos y, a la vez, de dotarlos de "*agency*" como constructores de su propia historia. Tarea conceptual que no resulta menor y que se puede apoyar, por ejemplo, en la ya significativa bibliografía que exis-

te sobre el estudio del pensamiento sobre los indígenas que puede ser recuperado desde la época colonial (pensamiento de los misioneros y de la propia corona española y portuguesa), que adquiere nuevos significados a lo largo del siglo XIX latinoamericano y que tiene nuevas connotaciones a lo largo del siglo XX, con la aportación sistemática de las ciencias sociales.

Por otro lado, es preciso impulsar estudios sobre períodos históricos poco abordados (colonia, primera década del siglo XIX). Igualmente es necesario comenzar a intentar esfuerzos de síntesis que pudiesen sistematizar el conocimiento acumulado. La segunda mitad del siglo XX y las décadas que tenemos del XXI también deben ser objeto de tratamiento historiográfico. Así resulta relevante el esfuerzo de la historia oral y de las entrevistas en profundidad, así como de los testimonios de los propios protagonistas, tal como tenemos la experiencia de algunos de los trabajos de Teresa Artieda (Argentina) y del Taller de Historia Oral Andina (Bolivia).

En la línea de generar nuevas investigaciones, es preciso también ensayar estudios comparativos que muestren las semejanzas y diferencias de las experiencias educativas indígenas y de las generadas desde el Estado para ellos. Estas comparaciones pueden serlo entre diferentes grupos étnicos de un mismo país y entre experiencias de diferentes países. En ese sentido, ya hay algunas posibilidades que sólo han sido factibles por el conocimiento ya acumulado. El ejemplo de Warisata resulta ilustrativo. En el apartado anterior se ha hecho alusión a la experiencia y a los trabajos que la han documentado.

En 1996, la mexicana Engracia Loyo sugería que los centros de educación indígena desarrollados en México podían ser estudiados en comparación con la experiencia boliviana para dar cuenta de similitudes, aunque rebasaba los límites de su trabajo (1996b). Sugerencia que quedó en el aire por mucho

tiempo. Sin embargo, recientemente Laura Giraudo y Arturo Vilchis han comenzado a estudiar la relación entre ambas experiencias. Giraudo lo ha hecho a partir de las similitudes en cuanto al internado (2010) y Vilchis (2014) a partir del seguimiento de la delegación boliviana que acudió a Pátzuaro, Michoacán (México) en 1940, al Primer Congreso Indigenista Interamericano, delegación en la que estaba Elizardo Pérez, que buscaba difundir la experiencia que el inició y que continuaba bajo la dirección de su hermano Eduardo, y destaca las diferencias que había entre los integrantes bolivianos. El impacto de Warisata comenzó a difundirse en 1940 en Pátzcuaro, pero su influencia, según Eve-Marie Fell, se extendió a Perú, Ecuador y Guatemala en la década de 1940.[11] Esto abre posibilidades de explicar igualmente cómo se produce la circulación de las ideas educativas y de las propuestas pedagógicas en la región latinoamericana lo que, sin duda, enriquecerá nuestro conocimiento de manera sustantiva. Estas posibilidades comparativas y de relacionar experiencias han sido posibles por el número de investigaciones sobre Warisata y podrían seguirse para otras instituciones con similar número de estudios, como pudiese ser el caso de la Casa del Estudiante Indígena fundada en la ciudad de México, para conectarla con otras experiencias de otros países y con los debates en torno a los propósitos de instituciones similares.[12]

Por otro lado, resulta muy necesario un diálogo más fluido con los historiadores e historiadoras de los pueblos indígenas de la región que estudian temas como ciudadanía, conformación de las naciones, movimientos de resistencia. Del diálogo entre estas dos comunidades resultará un beneficio mutuo.[13]

Finalmente, la comunidad académica de historiadoras

11 La autora estudió con cierto detalle la irradiación a Perú (Fell, 1996).

12 *Cfr.* Loyo (1996a), Dawson (2001), Giraudo (2008), Roldán (2008) y Acevedo (2015).

13 De la producción de esta temática baste señalar tres estupendas aportaciones colectivas: Mandrini et al (2007), Reina (2015) y De Jong y Escobar (2016).

e historiadores de la educación indígena requiere fomentar investigaciones colectivas y espacios continuos para el intercambio de ideas y para debatir, de lo cual hay señas que permiten ser optimistas sobre el futuro de este tipo de prácticas académicas.

Lo significativo que los trabajos pueden tener es que no sólo explicarán una temática particular (la historia de la educación indígena) sino que aportarán a la historiografía educativa, pues desde esta temática será posible iluminar aspectos de la edificación de los sistemas educativos nacionales, de las formas de socialización y de las contradicciones que supuso un esfuerzo educativo de universalidad y homogeneidad de la población ante contextos de marcada desigualdad y de diversidad lingüística y cultural, como los que han caracterizado a los países de América Latina.

Bibliografía

Acevedo, A. (2015). Incorporar al indio. Raza y retraso en el libro de la Casa del Estudiante Indígena. Gleizer, D. y López, P. (coords.), *Nación y alteridad. Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional*, pp. 165-195. México, UAM-Iztapalapa/EEyC.

Alvarado, L. y Ríos, R. (coords.) (2011). *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*. México, IISUEUNAM - Bonilla Artigas.

Artieda, T. (2012). Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos, religión, familia, escuela (c.1914-1960). Cucuzza, H. y Spregelburd, R. P. (dirs.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo a las netbooks estatales*, pp. 435-470. Buenos Aires, del Calderón.

Artieda, T., Rosso, L. y Ramírez, I. (2009). De "salvajes en extinción" a autores de libros de textos. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos. Artieda, T. (comp.), *Los otros en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de* nación, pp. 74-116. Universidad Nacional de Luján.

Brienen, M. (2011). Warisata y la renovación de la educación rural indigenal boliviana, 1931-1948. Civera, A., Alfonseca, J. y Escalante, C. (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*, pp. 431-462. México, El Colegio Mexiquense - Miguel Angel Porrúa.

Calderón, M. y Buenabad, E. (coords.) (2012). *Educación, ciudadanía y Estado en México: siglo XX*. México, El Colegio de Michoacán - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Choque, R. (1997). La escuela indigenal: La Paz, 1905-1938. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, pp. 19-40. La Paz, Ayuwiyiri.

Dawson, A. (2001). Wild Indians, MexicanGentlemen, and theLessonsLearned in the Casa del Estudiante Indígena, 1926-1932). *TheAmericas*, vol. 57, núm. 3, pp. 329-361.

De Jong, I. y Escobar, A. (coords.) (2016). *Las poblaciones indígenas en la conformación de las naciones y los Estados en la América decimonónica*. México, El Colegio de México - El Colegio de Michoacán - CIESAS.

Escalante, C. (2005). Indígenas e historia de la educación en América Latina (siglos XIX y XX). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 1, núm. 0, pp. 59-86. Rosario.

______ (2014). *Mazahuas, campesinos y maestros. Prácticas de escritura, tierras y escuelas en la historia de Jocotitlán, Estado de México (1879-1940)*. Zinacantepec, El Colegio Mexiquense.

Fell, E.-M. (1996). Warisata y la irradiación del núcleo escolar campesino en los Andes (1930-1960). Gonzalbo, P. (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, pp. 209-223. México, El Colegio de México - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gilly, A. (2006). *Historia a contrapelo. Una constelación. Walter Benjamin, Karl Polanyi, Antonio Gramsci, Edward P. Thompson, RanajitGuha, Guillermo Bonfil Batalla*. México, Era.

Giraudo, C. (2008). *Anular las distancias. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Giraudo, L. (2010). De la ciudad "mestiza" al campo "indígena": internados indígenas en el México posrevolucionario y Bolivia. *Anuario de Estudios Americanos*, vol. 67, núm. 2, julio-diciembre, pp. 519-547. Sevilla.

Gonzalbo, P. (coord.) (1986). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México, El Colegio de México - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Irurozqui, M. (1999). La ciudadanía clandestina. Democracia y educación indígena en Bolivia, (1826-1952). *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 10, núm. 1, enero-junio, pp. 61-87. Tel Aviv. En línea: <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1049/1081>.

Lewis, S. (2015). *La revolución ambivalente. Forjando Estado y nación en Chiapas, 1910-1945*. San Cristóbal de las Casas, UNAM - CONECULTA - UNACH - UNICAH -COCYTECH.

Loyo, E. (1996a). La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena. *Historia mexicana*, vol. 46, núm. 1, México, pp. 99-131.

______ (1996b). Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940). Gonzalbo, P. (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, pp. 139-159. México, El Colegio de México - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Mamani, H. (1997). La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, pp. 79-98. La Paz, Ayuwiyiri.

Mandrini, R., Escobar, A. y Ortelli, S. (eds.) (2007). *Sociedades en movimiento. Los pueblos indígenas de América Latina en el siglo XIX*. Suplemento del Anuario IEHS. Tandil.

Nicoletti, M. A. (2008). *Indígenas y misioneros en la Patagonia. Huellas de los salesianos en la cultura y religiosidad de los pueblos originarios*, Buenos Aires, Continente.

Ortiz, M. del R. (2012). *Lengua e historia entre los zoques de Chiapas. Castellanización, desplazamiento y permanencia de la lengua zoque en la Vertiente del Mezcalapa y el Corazón Zoque de Chiapas (1870-1940)*. Zamora, El Colegio de Michoacán - Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Pérez, E. (2015 [1962]). *Warisata. La escuela-ayllu*. La Paz, Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

Pérez Criales, A. (2014 [1996]). *Surgimiento de las Normales Indigenales: de Caiza "D" a Warisata*. La Paz, Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

Ramírez, E. (2006). *La educación indígena en México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Reina, L. (coord.) (2015). *Pueblos indígenas de Latinoamérica. Incorporación, conflicto, ciudadanía y representación, Siglo XIX*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Ríos, R. y Sáenz, J. (eds.) (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia - Universidad de Antioquia.

Rockwell, E. (2004/2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad mexicana de historia de la educación*, núm. 1, enero-mayo, pp. 28-38. México.

Roldán, E. (2008). "Modern Indians": the Training of Indigenous Teachers in Post-Revolutionary Mexico. Houben, V. y Schrempf, M. (eds.), *Figurations of Modernity. Global and Local Representations in Comparative Perspective*, pp. 67-83. Frankfurt am Main, Campus.

Sandoval, P. (comp.) (2010). *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.

Schmidt Díaz de León, I. (2012). *El Colegio Seminario de Indios de San Gregorio y el desarrollo de la indianidad en el centro de México, 1586-1856*. México, Universidad de Guanajuato - Plaza y Valdés.

Siñani de Willka, T. (1997). Breve biografía del fundador de la “escuela ayllu”: un testimonio escrito sobre Avelino Siñani. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, pp. 125-134. La Paz, Ayuwiyiri.

Solís, G. (2008). *Las primeras letras en Yucatán. La instrucción básica entre la Conquista y el Segundo Imperio*. México, Porrúa - Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Soria, V. (1997). Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952). *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, pp. 41-78. La Paz, Ayuwiyiri.

Tanck, D. (1999). *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México, El Colegio de México.

Traffano, D. (2015). *Por la muy merecida importancia que la enseñanza ha obtenido… Documentos sobre instrucción pública entre pueblos zapotecos: Distrito de Ixtlán, Oaxaca (1891-1892)*. México, CIESAS - Instituto de Investigaciones en Humanidades de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

VV.AA. (1997). *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz, Ayuwiyiri.

Vilchis, A. (2014). La Escuela-Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México. *De raíz diversa*, vol. 1, núm. 1, abril-septiembre, pp. 145-170. México.

Capítulo 17

Historia de la pedagogía, historia de la educación, historia de la práctica pedagógica

Continuidades y discontinuidades desde la experiencia colombiana

Oscar Saldarriaga Vélez

> Un conocimiento "forma" si puede tener un valor de uso en la práctica del oficio, pero muchos historiadores (sin duda rigurosos) plantean sus objetos de investigación sin tener en cuenta a los profesores, por lo que pueden quejarse de que sus trabajos no tengan efectos en sus prácticas. Y existe también la debilidad "epistemológica" de las historias de la escuela que transforman el pasado en necesidad y "lo que tuvo lugar" en destino. Las "teorías" sobre la escuela que predicen efectos deseables (la emancipación de los futuros ciudadanos) o indeseables (su enajenación) suelen considerar a los educadores como una cuestión olvidable. Esto les sirve a los docentes de coartada para sus sentimientos de impotencia, a la vez que les priva de toda responsabilidad profesional.
>
> La historia de la educación no puede ayudar a formar a los docentes si no los considera protagonistas de esa historia.
>
> Chartier (2007)

Querellas de *antiguos* y *(pos)modernos*...

Reseñar los cambios en la escritura de la "historia de la educación" en Colombia desde cuando la historia de la pedagogía aparece como saber —¿tal vez a partir de la *Reforma Instruccionista* de 1870?— implicaría localizar al menos tres

modalidades de construcción de sus *objetos*. No se trata sólo de una transformación de método producida por una evolución progresiva del conocimiento disciplinar, sino de una alteración en los objetos de saber. Este texto aspira a formular una hipótesis para alumbrar exploraciones de archivo más amplias.

Esas tres modalidades de historias de la educación parecen escalonarse en sucesión cronológica, en la secuencia anunciada por el título —historia de la pedagogía, historia de la educación, historia de la práctica pedagógica—, y correspondería a la periodización convencional: la "tradicional", la "moderna" y la "posmoderna". Aunque esta secuencia sugiere una evolución progresiva, incuba una *querella de antiguos y modernos* entre los tres estilos. Mientras los dos últimos modos se hallan de acuerdo sobre la obsolescencia del primero, la batalla entre el último y el penúltimo consiste en establecer si el tercero es el mejor por ser el más nuevo y más crítico, o si es, por el contario, una desviación o aberración del segundo, el legítimo y verificado. Y, valga la anotación, esta querella historiográfica no es sólo un asunto nacional colombiano o regional latinoamericano: el historiador belga Marc Depaepe ha dado cuenta de esta batalla también en el escenario de la Europa occidental y en Norteamérica:

> Como resultado del declive de los sistemas tradicionales de valores y marcos normativos, el optimismo pedagógico propio del Siglo de las Luces y el Romanticismo se ha visto reemplazado por un nuevo escepticismo, que trata de destruir el mito de una historiografía liberadora y una educación emancipadora. (Depaepe, 2006: 26)

Traduzcamos: la historia de la educación, una historia hecha con los métodos de las ciencias sociales, ha superado

el romanticismo nacionalista de las clásicas historias de la pedagogía que eran utilizadas, ante todo, para formar a los jóvenes maestros. Si hay alguna continuidad entre ambas, señala Depaepe, es la permanencia de esa ideología pedagógica en la enseñanza, a despecho de los avances científicos propios de la historia de la educación.

Un enfoque diferente es el sugerido por el epígrafe: reivindicar hoy la formación de maestras y maestros, recuperando —reconfigurado— el uso formativo de la historia de la educación (y/o de la pedagogía) para maestros y estudiantes. Ello implica pensar de otro modo las conexiones y rupturas, las permanencias y discontinuidades entre la secuencia de historias.

Historia de la práctica pedagógica: historia del presente

En Colombia, el presente nos ha situado en un proceso de confluencia —no idílica— entre la investigación académica sobre la historia de la educación y la pedagogía, y la lucha político-cultural alrededor del estatuto subalterno asignado al saber pedagógico y a su sujeto, el maestro: un movimiento social de reivindicación intelectual de maestras y maestros, el autodenominado *Movimiento Pedagógico Colombiano* (MPC) vio su auge durante la década de 1980 (Suárez, 2002 y Tamayo, 2006). Allí surgió la noción de *práctica pedagógica*, y el gran proyecto de elaborar su historia.

Lo singular de este episodio fue el encuentro entre intelectuales, activistas y maestros, gracias al cual varios grupos de investigación universitarios nos enganchamos en distintos frentes de trabajo, y con no pocas divergencias entre sí: unos contra la relación de la escuela con las ciencias "mayores", otros frente a las tecnologías curriculares, otros en el "campo intelectual de la educación", y en fin, otros, sobre el oficio de

maestro y en el saber pedagógico.[1] Fue un frente de resistencia a las reformas curriculares impulsadas por el Estado, pero también, y por primera vez, contra los intelectuales y técnicos, de derecha y de izquierda, que sostenían discursos de desconfianza y de control sobre la enseñanza exigiendo al maestro, eficiencia los primeros, y los segundos tachándolo de “idiota útil del sistema”. A mediados de los años setenta, cuando no se estaba en los cuadros burocráticos de las organizaciones educativas nacionales e internacionales, casi todas las teorías críticas sobre la *educación* compartían el llamado “enfoque reproductivista” sobre la escuela.

En este escenario, hacia 1975, una pareja de licenciados en filosofía e historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia[2] formularon un visionario proyecto de trabajo —en actividad hasta hoy— con el nombre de “Historia de la práctica pedagógica en Colombia”, apropiándose de la caja de herramientas de Michel Foucault.[3] Lejos de una moda, la arqueología del saber fue la clave que permitió romper el doble hechizo de las teorías funcionalistas y las reproductivistas, activando la pregunta por el estatuto intelectual subalterno del maestro y sacando a luz el carácter de saber sujetado (sometido) de la pedagogía. Pero, lejos de contentarse con reformular una ideología o un discurso académico, los *profes* Olga y Alberto impulsaron a un puñado de

1 *Cfr*. Federici *et al*. (1984) y la respuesta de Vasco (1985). Las principales posiciones de estos grupos se recopilaron en Díaz (1988). La producción bibliográfica de estos años fue muy amplia; un panorama significativo puede recogerse en la revista *Educación y Cultura*, publicada desde junio de 1984 por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Para un seguimiento del auge y ocaso de la figura del maestro en esta revista (y en el proceso del MPC), *cfr*. López (2004).

2 Los profes son Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri. Licenciado el título que se les da aún en Colombia a los profesores egresados de las Facultades de Educación, distribuidos según las especialidades disciplinarias de los currículos escolares, como biología, química, literatura, ciencias sociales, educación física, etcétera. *Cfr*. MEN (2014).

3 Para información sobre el estado actual del trabajo del GHPP y sus líneas de publicación recientes, *cfr*. nuestra página web: <http://historiadelapracticapedagogica.com/>.

universitarios y de maestros a lanzarse a archivos y librerías de viejo para recuperar la historia de la pedagogía en Colombia, pero, y más potente aún, a usar esa historia como taller de reconstrucción conceptual del saber pedagógico y del oficio de maestro (Zuluaga, 1999: 156).

Era un escándalo el que unos "simples licenciados" usaran un sofisticado instrumental analítico —la historia epistemológica de la tradición francesa, que se remonta a Koyré, Bachelard y en especial a Georges Canguilhem— para formular la tesis de que la opresión cultural a la que está sometido el sujeto-maestro procede, estructuralmente, no tanto de su origen socioeconómico proletario ni de su alienación a una ideología dominante, sino de *un régimen de verdad*, el instituido por las ciencias sociales y humanas, en virtud del cual, descubre Zuluaga, las ciencias de la educación han convertido a la pedagogía en un saber instrumental.

> El campo de saber de la pedagogía es disgregado, y sus criterios de verdad puestos en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas disciplinas, como la sociología de la educación, la administración educativa, la psicología educativa. Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución, y otras del saber. (Zuluaga, Echeverri *et al.*, 2003: 23)

Esto fue un acontecimiento de saber. El maestro no es reconocido como productor y portador de un saber propio, sino como un "técnico", un artesano intelectual destinado a aplicar las teorías, contenidos y métodos diseñados por expertos e intelectuales desde fuera de la escuela.[4] Denun-

---

4 Sobre esta caracterización del maestro como "técnico" o "artesano intelectual", *cfr.* Saldarriaga

ciar que ese estatuto subalterno del maestro le es asignado y enseñado, paradójicamente, en las mismas instituciones formadoras de docentes profesionales, ¿no ha sido la mayor herejía frente a nuestras flamantes Facultades de Educación? Zuluaga propone los conceptos de *saber* y *práctica pedagógica* para construir un campo intelectual y conceptual que se diferencie del de las ciencias de la educación.

Esta pareja de nociones tiene una doble función: hacer historia de la pedagogía como *práctica* y a la vez reconceptualizar la pedagogía como *saber*. Zuluaga propone los conceptos de *saber* y *práctica pedagógica* para construir un campo que se diferencie de las ciencias de la educación:

> El campo de saber de la pedagogía es disgregado, y sus criterios de verdad puestos en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas disciplinas, como la sociología de la educación, la administración educativa, la psicología educativa. Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución, y otras del saber. (Zuluaga, Echeverri *et al.*, 1983: 23)

Zuluaga construye la noción de *práctica pedagógica* como una noción epistemológica, pero también como una noción polémica, política. En efecto, se ha inspirado en la noción foucaultiana de *práctica discursiva*, que significa *práctica de saber*. Debe advertirse de inmediato que la noción arqueológica de práctica discursiva no es meramente discusiva, como pudiera parecer: no se refiere sólo a los usos lingüísticos o enunciativos, sino que fue acuñada por Foucault justamente para tratar *de otro modo* (*autrement*) la escisión "teoría" y

Vélez (2003).

"práctica" y todos los dualismos que conforman su campo semántico: pensamiento/acción, realidad/idealidad, materia/mente, y así en consecuencia.[5] La noción de práctica discursiva sitúa las prácticas de saber en red con otras prácticas (prácticas no-discursivas) para problematizar las clásicas relaciones de inducción y deducción a las que usualmente se han reducido las relaciones teoría/práctica —reducción que, por lo demás, ha producido la sujeción tanto del saber pedagógico como de su sujeto portador, el maestro—. Señalemos que esta nueva fundamentación epistemológica, que fue la desplegada por la "revolución estructuralista" de los años sesenta, es el terreno común que comparten las obras de Michel Foucault y Michel de Certeau, el suelo teórico que nutre sus diálogos y sus divergencias mutuas.[6]

Sea como fuere, la investigación de historia epistemológica —una de las herramientas de la historia de la práctica pedagógica— ha sacado a la luz las maneras como las otras dos modalidades —las historias de la pedagogía y de la educación— han dependido de ciertos *regímenes de institucionalización de las ciencias.* En este plano importa, entonces, destacar los puntos de discontinuidad y divergencia entre esta historia de la *práctica pedagógica* y las otras dos modalidades de abordar la historia de la educación, pues aquí, la evolución implica ruptura.

No es este el lugar para detallar los puntos de bifurcación; baste indicar que se pueden agrupar en tres movimientos:

1. Análisis ya no de objetos sino de relaciones.
2. Estallar la dualidad teoría-práctica pluralizando sus conexiones —y desconexiones—.

5 *Cfr.* "Foucault", en Huisman (1984: 942-944) y Foucault (2013: 363-368).

6 Una hipótesis sobre el campo semántico actual de la noción foucaultiana de *práctica pedagógica*, en el escenario de un debate-diálogo con la noción de práctica de Anne-Marie Chartier, precedente de Michel de Certeau, puede verse en Saldarriaga Vélez (2016: 10-20).

3. Reconstituir la pedagogía bajo la forma de existencia de un *saber pedagógico* múltiple.[7]

Al disolver los objetos, pluralizar las relaciones teoría/práctica y abandonar las reglas de las ciencias para entrar en los juegos de los saberes; esta historia de la práctica pedagógica no sólo es indisciplinada, sino que rompe las fronteras de las disciplinas, desdisciplina (Foucault, 1982: 37-53).

Armada con esas nociones de saber y práctica pedagógica, la mirada histórica nos llevó a través de los archivos coloniales, republicanos y contemporáneos colombianos, y también al archivo cultural de la pedagogía "universal" (esto es, occidental), reconociendo los momentos en que la pedagogía no operó bajo el régimen de las ciencias de la educación. Usamos la historia para pensar las condiciones de posibilidad de otro régimen de saber, un espacio para producir no sólo conceptos sino relatos e imágenes que puedan ser rearticulados con —y desde— los sujetos directos de la relación pedagógica: maestros y estudiantes. Así, el epígrafe de A.-M. Chartier no juega acá como validación colonial de una postura local, sino como alegre reconocimiento mutuo entre posturas convergentes —aunque no idénticas, como se verá—.

Colombia: simultaneidades y fisuras entre las historias de la pedagogía, la educación y la práctica pedagógica

Empezaríamos mal pensando que la historia de la educación y de la pedagogía son disciplinas generales e idénticas en todos los países. Careciendo de estudios detallados sobre las distintas tradiciones nacionales y culturales, no podemos

7 Evoluciones recientes del trabajo del GHPP (Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica) pueden verse en Echeverri (2015).

homologar sin más unas denominaciones que cubren objetos, temas, problemas y ámbitos disímiles. Esta ambivalencia puede demostrarse muy bien desde los comienzos mismos de estas disciplinas: recordemos el título del famoso curso de 1904-1905 de Émile Durkheim, *La evolución pedagógica en Francia*, que se considera al tiempo, como uno de los textos fundadores de la historia de la educación tanto como de una de las más reputadas ciencias de la educación: la sociología de la educación (Durkheim, 1990). Halbwachs autoriza un guiño: "Es un hecho, que debe recordarse sin insistir mucho en ello, que la sociología no ha sido admitida de entrada en la Sorbona, sino que debió entrar en ella por la puerta estrecha de la pedagogía" (Introducción, en Durkheim, 1990).

En Colombia, la periodización hoy admitida data como "antecedente precario" de los trabajos científicos sobre historia de la educación: la obra del profesor Luis Antonio Bohórquez Casallas publicada en 1956 (tardío inicio), que fuera texto de estudio en las escuelas normales, titulada *La evolución educativa en Colombia*.[8] A pesar de la semejanza en los títulos, la comparación entre los dos productos intelectuales es imposible, pues el texto colombiano, aunque escrito medio siglo después del francés, está hecho como el más clásico relato apologético de la vida de los "pedagogos ilustres" y de sus "doctrinas pedagógicas", desde el período colonial hasta su momento, adoleciendo además de lamentable desgreño en su aparato crítico (Silva, 1986 y Torres, 1998).

Puede decirse, con cierto rubor, que en Colombia estamos apenas en estado de hipótesis sobre el lugar que las historias de la educación han ocupado en nuestro sistema educativo, y mayormente, sobre el punto que nos atañe acá, el "naci-

---

8 Bohórquez encarna la trayectoria de un maestro normalista de la primera mitad del siglo XX. Sabemos que nació en 1914 en Boyacá, egresado de la Escuela Normal de Varones de Tunja, fue rector del Liceo José Joaquín Casas de Chiquinquirá. Publicó, además de algunas obras históricas, un *Curso de Pedagogía Moderna*. Bogotá, Publicaciones Cultural Colombiana, 1959 (6 ediciones).

miento" de las historias metódicas de la educación. Pues si el libro de Bohórquez figura como la más alta síntesis del género de historia ejemplarizante y moralista, usada para la formación de maestros normalistas, no sabemos mucho sobre el tipo de historiografía que se utilizó en las recién creadas Facultades de Educación en la transición entre las décadas de 1950 y 1960.[9]

Sobre el nacimiento de la historia de la educación, dos pistas claves nos son proporcionadas por quien es reconocido como padre fundador de la nueva historia social de Colombia: el lamentado Jaime Jaramillo Uribe (1917-2015).[10] La primera pista data de esos años cincuenta, pues el maestro Jaramillo Uribe fue protagonista de la reescritura de la historia de la pedagogía. Su testimonio, recogido por dos jóvenes historiadores de la educación colombiana, relata el origen de un libro, ese sí pionero: *La historia de la pedagogía como historia de la cultura*, un escrito considerado como "de circunstancias" incluso por su propio autor:

> Yo siempre me interesé por la historia de la educación, de las ideas, y siempre pensé que la historia de la educación era una historia que era necesario fomentar como parte de estas áreas. Yo hice por ahí un escarceo que se llama *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*, el cual resultó de una situación completamente circunstancial. Cuando era profesor de la Universidad Nacional en el año 1952, en la Facultad de Filosofía, [...] surgió la idea de introducir un curso de Historia de la Pedagogía que no estaba en el plan de estudios, pues se aspiraba a que los licenciados de la

9 Contemporáneos del libro de Bohórquez, circulaban: Chaves (1946), Hoenisberg (1953) y Rodríguez Rojas (1954-1955). Con el mismo estilo historiográfico —y desgreño metódico— se publicó *Historia de la educación en Colombia* (Cacua Prada, 1997). *Cfr.* Castro (2001).

10 Para este acápite, sigo de cerca el artículo de Saldarriaga Vélez (2017: 101-123).

> Nacional tuvieran acceso a la docencia y al escalafón de la enseñanza secundaria. Para esto se exigía como requisito haber hecho unas prácticas y algunos cursos de Pedagogía, motivo por el cual se pensó en hacer algunas modificaciones e introducir este curso. Entonces me dijo [el decano], tú que vienes de la Escuela Normal Superior y que viste allá Historia de la Pedagogía, por qué no haces este curso, y así se dio; fue así como unas alumnas tomaron apuntes de las lecciones que dicté, luego los revisé y después sirvieron de base para la publicación, que entre otras cosas ha tenido ya varias ediciones. Es un libro que se sale un poco de los moldes tradicionales de las historias de la pedagogía, yo le mezclaba mucho la historia social y económica de Europa, les trataba de mostrar el vínculo entre el cambio de los sistemas pedagógicos y las necesidades sociales e industriales; mostrarles que eso no sucedía simplemente como resultado de unas ideas, sino que dependía también de ciertas exigencias de la vida social. (Low y Herrera, 1994)

Hasta tal punto tuvo carácter circunstancial este librillo, que vino a ser publicado sólo a inicios de 1969, para suplir "la escasez de manuales de esa materia" y circulando bajo la etiqueta de "material provisional de enseñanza".[11] Pero, debe notarse, este era el primer manual colombiano de historia de la pedagogía, hecho con método:

> ... estas lecciones son un intento de presentar, a la luz del método de las modernas Ciencias de la Cultura, al-

11 Jaramillo Uribe (1970: 11). Cito acá la tercera edición (1990). Existe una cuarta, como parte de las *Obras Completas* compiladas por Gonzalo Cataño y editadas en 2002 por CESO - Uniandes - Banco de la República - ICANH - Colciencias - Alfaomega. En ninguna de ellas se ha modificado el texto de la edición original.

> gunos períodos culturales, ciertos tipos de formación educativa, y la obra de algunos pensadores que a juicio del autor han tenido una gran influencia en la historia cultural y pedagógica de Occidente. (Jaramillo Uribe, 1990: 11)

Acá, la historia de la pedagogía es una historia de la cultura al modo diltheyano, bajo la idea de que cada época y cada nación han tenido su ideal de humanidad, su tipo ideal y su modo de formarlo, su *paideia* (Dilthey, 1942). Junto a Dilthey, el manual de Jaramillo recurre a otros clásicos del género de la historia de la pedagogía, como el del mexicano Francisco Larroyo (1912-1981),[12] el del norteamericano Paul Monroe (1929), el de August Messer, filósofo y pedagogo experimental (1927), y la obra de Siegfried Behn (1939); al lado de otros clásicos aún hoy vitales, como Henri Marrou y Werner Jaegger.

Aunque el mismo Jaramillo usó entonces los términos de educación y pedagogía indistintamente, de su propia trayectoria, se desprende que fue en la transición de los años cincuenta a sesenta cuando se desplazó el clásico término *pedagogía* por el nuevo de *educación*. Pero he acá una curiosa simultaneidad histórica: el destino del libro en cuestión nunca habría sido otro que el muy modesto y local de texto escolar, si nuestro historiador no hubiese sido en 1979, a veintisiete años del curso y a diez de su edición, director del *Manual de historia de Colombia*, proyecto fundacional del movimiento de "La Nueva Historia". Pues para este nuevo manual, no hallando historiadores formados en el tema, Don Jaime decide escribir un capítulo titulado "El proceso de la educación, del virreinato a la época contemporánea" (1980: 247-339), donde despliega el primer ejercicio contemporáneo de una historia

12 Francisco Larroyo. *Historia general de la Pedagogía, expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación.* Tercera edición. México, Porrúa, 1950.

social de la educación (Low y Herrera, 1994). Tendríamos entonces, el admirable caso de que el maestro Jaramillo Uribe, no solo fue el fundador de la historia social de la educación en Colombia, sino que él mismo ya habría sido su precursor desde la década de 1950. Con un significativo matiz: que en la primera época su tema fue la historia de la pedagogía, como una historia cultural y de las ideas, y en la segunda época, su horizonte ya era el de la historia social de la educación.

Ahora bien, en el año mismo año 1979, Colciencias financia la primera investigación del grupo de la historia de la práctica pedagógica, que empezará a publicarse en 1984.[13] Lo cual nos obliga a constatar una singularidad: que en la década de 1970 coexisten las tres tendencias —se diría que casi nacen al mismo tiempo—. Las dos últimas —historia social de la educación e historia de la práctica pedagógica— han crecido en forma exponencial en estos cuarenta años, apoyándose la una a la otra, e incluso rescatando a la vieja historia de la pedagogía, aunque no se lo reconozca... pues hay aún otra sorpresa: a mediados de 1988, en el clímax de la agitación del Movimiento Pedagógico Colombiano, el maestro Jaramillo escribió para la revista *Educación y Cultura* de FECODE, la organización sindical del magisterio, un balance del impacto de las reformas educativas de los años treinta, destacando el efecto de las ideas de la Escuela Nueva o Pedagogía Activa. En este texto, nuestro historiador sostuvo que

13 Zuluaga escribió una trilogía de informes manuscritos (que reposa en los archivos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia) como preparación al primer gran proyecto histórico sobre el siglo XIX, cuyo primer resultado acabo de citar. Estos documentos se titulan: *Filosofía y pedagogía: presentación metodológica y directrices del trabajo* (1975); *Didáctica y conocimiento: avances de la investigación; filosofía y pedagogía* (1976) y el visionario *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX* (1979). En línea: <https://es.scribd.com/document/124393884/Zuluaga-Colombia-Dos-Modelos-de-Su-Practica-Pedagogica>.

> Hacer dicha evaluación es tarea que corresponde a los historiadores de la educación, pues si bien es verdad que hemos hecho considerables progresos en la historia institucional y de las políticas educativas del Estado en aquellas décadas, debemos reconocer que la historia interna de la práctica pedagógica y de los principios y doctrinas que la informaron está todavía por hacer. [...] la historia de la educación no puede limitarse al recuerdo y análisis de las políticas educativas del Estado, de sus presupuestos de gastos o de los decretos sobre programas escolares, pues la historia de la educación es un capítulo de la historia de la cultura. (Jaramillo Uribe, en Cataño, 2002: 189-194)[14]

A casi cuarenta años de sus lecciones de *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*, y a diez de la publicación del *Manual de historia de Colombia*, el maestro había reorganizado su esquema de jerarquización de las disciplinas, concibiendo una gran Historia de la Educación compuesta por una historia de la educación —en sentido estricto— como "historia externa", la de las relaciones Estado-escuela, al lado de una "historia interna", la de las ideas y prácticas pedagógicas: ¡su historia de la cultura ha sido capaz de reunir las tres modalidades de la historia educativa!

Coda

Esta cuasi-fábula de tiempos y destiempos puede cerrarse volviendo a la tesis inicial de Anne-Marie Chartier: mientras

14 Publicado originalmente en *Educación y Cultura*, núm. 15 (julio de 1988). Para colmo de la "simultaneidad", este artículo para la revista de FECODE fue reeditado como anexo a la edición de 1990 de la *Historia de la pedagogía…* (pp. 129-134) bajo el título "La escuela nueva en Colombia".

el relato moral o nacionalista constituyó un género *narrativo* de historia de la educación *como* pedagogía, es decir, usado como elemento del saber pedagógico… el discurso analítico de la historia social, que aporta un saber metódico sobre la educación, se alejaba del conocimiento entregado a los futuros docentes.

Esta discontinuidad recoge un problema de hondo calado: los historiadores sabemos bien que por más científica que una historia pretenda ser, no puede evitar ser fruto de una opción ética y política previa. En ese sentido, el dilema actual no sería entre historia de las ideas pedagógicas, historia social de la educación o historia arqueo-genealógica de la práctica pedagógica; sino de una parte, entre unas historias de la educación y de la pedagogía que se ocupen del sistema educativo con maestros y alumnos como *objetos*, y su validez será la de un saber de gestión y administración. Y por otra parte, unas historias de la educación y la pedagogía que incorporen como *sujetos* a los maestros y alumnos, y su validez será la de un saber para la formación de los maestros y sus alumnos. No es asunto de que una u otra opción sea la buena o la mala, sino de saber cuáles son las potencialidades y los peligros de tomar una u otra opción. Y en el momento en que advirtamos que los peligros cobran fuerza sobre las potencias, sea conveniente entonces, desprendernos de las disciplinas: desdisciplinarnos.

Bibliografía

Behn, S. (1939). *Historia de la pedagogía*. Madrid, Espasa-Calpe.

Bohórquez Casallas, L. A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá, Publicaciones Cultural Colombiana.

______ (1959). *Curso de pedagogía moderna*. Bogotá, Publicaciones Cultural Colombiana.

Cabarico, E. (1952). *Política pedagógica de la nación colombiana*.

Cacua Prada, A. (1997). *Historia de la educación en Colombia*. Santa Fe de Bogotá, Academia Colombiana de Historia (Colección Biblioteca de Historia Nacional).

Castro, J. O. (2001). Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber. *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*, tomo I. Bogotá, ICFES - Colciencias - Sociedad Colombiana de Pedagogía - SOCOLPE.

Chartier, A-M. (2007). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Anuario de Historia de la Educación*, noviembre, VIII CIHELA. Buenos Aires, SAHE.

Chaves, L. A. S. J. (1946). *Rumbos de la pedagogía colombiana*. Bogotá, Pax.

Depaepe, M. (2006). Entre pedagogía e historia. Cuestiones y observaciones sobre la evolución de los objetivos de la enseñanza de la historia de la educación. *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona, Octaedro.

Díaz, M. (ed.) (1988). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá, Corprodic.

Dilthey, W. (1942). *Historia de la pedagogía*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, Losada.

Durkheim, E. (1990 [1938]). *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF.

Echeverri, J. A. (ed.) (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá, Siglo del Hombre - GHPP.

Federici, C. *et al*. (1984). Límites del cientificismo en Educación. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 14, pp. 69-90.

Foucault, M. (1982). El polvo y la nube. Leonard, J. *et al.*, *La imposible prisión. Debate con Michel Foucault*. Barcelona, Anagrama.

______ (2013). *Obras esenciales. Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona, Paidós.

Hoenisberg, J. (1953). *Las fronteras de los partidos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar en la república desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953*. Bogotá.

Huisman, D. (ed.) (1984). *Dictionnaire des philosophes*, tomo I. Paris, PUF.

Jaramillo Uribe, J. (1980). El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea. *Manual de historia de colombia*, tomo III. Bogotá, Instituto Colombiano de Colcultura.

______ (1990 [1970]). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá, Fondo Nacional Universitario.

______ (2002 [1988]). La reforma educativa de los años treinta. Cataño, G. (comp.), *De la sociología a la historia. Obras completas de Jaime Jaramillo Uribe*. Bogotá, CESO - Uniandes - Banco de la República - ICANH - Colciencias - Alfaomega.

Larroyo, F. (1950). *Historia general de la pedagogía, expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación.* Tercera edición. México, Porrúa.

López, E. (2004). *El maestro en la revista* Educación y Cultura. *Sujetos, saberes y prácticas*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. En línea: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/591/1/AA0288.pdf>.

Low, C. y Herrera, M. C. (1994). Jaime Jaramillo Uribe. La historia, la pedagogía y las ciencias sociales. Entrevista. *Revista Colombiana de Educación.* núm. 28. En línea: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce28_08home.pdf>.

MEN (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación.* Bogotá. En línea: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf>.

Messer, A. (1927). *Historia de la pedagogía*. Barcelona, Labor.

Monroe, P. (1929). *Historia de la educación*, 4 vol. Madrid, de la Lectura.

Rodríguez Rojas, J. M. (1954-1955). Historia de la educación en Colombia. *Revista de la Universidad de Antioquia*, vol. 1-2. Medellín.

Saldarriaga Vélez, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Magisterio - Grupo de Historia de la práctica pedagógica.

______ (2016). La "escuela estallada": diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Memoria y Sociedad*, vol. 20, núm. 41, pp. 10-20. En línea: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/17715>.

______ (2017). Historia de la pedagogía como historia de la cultura: ¿entre la historia de las ideas y la historia social? *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, núm. 44, vol.1, pp. 101-123.

Silva, R. (1986). La investigación histórica sobre educación en Colombia: un balance provisional. *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*, abril. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional - ICFES.

Suárez, H. (ed.) (2002). *Veinte años (1982-2002) del movimiento pedagógico. Entre mitos y realidades*. Bogotá, Magisterio - Corporación Tercer Milenio.

Tamayo, L. A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la pedagogía). *HISTEDBR On-line*, núm. 24, pp. 102-113. Campinas. En línea: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf>.

Torres, J. C. (1998). La historia de la educación y la pedagogía en la formación de docentes. *Folios*, núm. 9. En línea: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5783>.

Vasco, C. (1985). Límites de la crítica al cientifismo en educación. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 16, pp. 95-114.

Zuluaga, O. L. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en la Nueva Granada, 1819-1835*. Medellín, Universidad de Antioquia.

______ (1999 [1987]). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre - Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. L., Echeverri, J. A. *et al*. (2003 [1988]). Educación y pedagogía, una diferencia necesaria. *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, Magisterio - Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Parte VI
Historias recientes de la educación

Capítulo 18

Narrativas para historiar historias recientes en educación

Ana Diamant

> La narración de una vida —umbral entre lo íntimo, lo privado y lo público— despliega, casi obligadamente, el arco de la temporalidad: fechas, sucesiones, aconteceres, simultaneidades que desafían la traza esquiva de la memoria o desordenan el empecinamiento de una serie, cesuras, dislocaciones, olvidos… hilos sueltos que perturban la fuerza de la evocación. Pero esa temporalidad es también espacialidad: geografías, lugares, moradas, escenas donde los cuerpos se dibujan en un ámbito que es a menudo la marca más consistente de la cronología, el anclaje más nítido de la afectividad. El espacio —físico, geográfico— se transforma así en espacio biográfico.
>
> Arfuch (2016: 226)

Hay un tiempo en el que historia oral, historia reciente y didáctica se encuentran en el espacio social, en el académico y también en el del archivo y del aula; en el que ambas historias y ciertas perspectivas sobre la investigación y la enseñanza, con sus particularidades epistemológicas y metodológicas se aproximan en cronologías, espacios y propósitos.

Es la segunda mitad del siglo XX la que en un contexto de profundos y rápidos cambios políticos y estructurales, frente a los que coexisten diversos posicionamientos y diferentes temporalidades, impone variadas formas de relatos

y contenidos, algunos de ellos hasta el momento poco escuchados en los lugares reservados a la producción y a la circulación del reconocido como conocimiento formal. Ciertas narrativas ingresan donde antes no resonaban "oficialmente" y hacen un trabajo no sólo de memoria y de historia, sino y sobre todo de democratización, de dar entidad a lo reprimido, a las diferencias, a las minorías, a los márgenes y a los marginados. Un trabajo historiográfico que confronta con otras narrativas, alternativas y hasta contradictorias (Jelín y Lorenz, 2004).

Por su parte, las tecnologías suman en posibilidades de registro, de guarda, de reuso —con oportunidades para la consolidación de nuevas fuentes y con fines didácticos, entre otros—, también modos de producir y democratizar, haciendo de los archivos usinas de memoria pública en el presente y hacia el futuro, espacios para la investigación, la enseñanza y el aprendizaje.

Así, las narrativas, los testimonios obtenidos en entrevistas, preservados y puestos a disposición, permiten acercarse

> al mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados le otorgan. La narrativa es un modo de contar a los demás y de contar-se a uno mismo (…) [y] la realidad es el conjunto y la integración de las narrativas que los seres humanos hacemos de ella (…) formas de organizar el tiempo en torno a sucesos, situaciones y experiencias. (Leite Méndez y Rivas Flores, 2009: 89)

Esas tramas tejen y tensan cuestiones éticas: qué recoger, qué guardar y cómo usarlo; cuestiones técnicas: cómo guardar, cómo disponer para la consulta; cuestiones metodológicas: entrevistas, testimonios, biografías, historias de vida urdidas con otras fuentes; cuestiones identitarias: memorias

individuales, colectivas, sociales; cuestiones didácticas de transposición y mediación.

La posibilidad de historiar con testimonios plantea un límite vital y por lo tanto temporal. Es por eso que se asocia necesariamente a la idea de historia reciente, la que puede contar quién la vivió o quien la recibió como legado.

En el caso del siglo XX —porque hoy es impensable recoger en forma directa fuentes orales más distantes— incluye tópicos tan controversiales como dictaduras, guerras, genocidios, violencia política, autoritarismos estatales, clandestinidades, migraciones forzadas, políticas de género, relaciones del trabajo, proyectos pedagógicos y fundamentalmente condiciones y efectos de los retornos a las democracias, particularmente en América Latina, con fuerte impacto en las vidas privadas, las sociedades, las instituciones, los sistemas educativos, las aulas.

Es justamente la democracia la que impulsa la producción testimonial vinculada a testigos y víctimas con datos no recogidos en las historias "convencionales", entendiéndolos no sólo como textos a ser escuchados, silencios a ser atendidos, depositarios de agresiones y marginalidades como formas de represión. Propone poner en voz lo que pasó, lo que se guardó en la memoria, lo que otros no conocen, lo que no se pudo saber, es "contra el olvido [que] se yergue la voz del testigo. Él sabe que los demás olvidan" (Reyes Mate, 2003: 167), en una temporalidad en la que los investigadores también se encuentran inmersos, en una oportunidad para registrar y preservar memorias —deliberadamente planteadas en plural— y experiencias que, de otro modo, se podrían perder al no ingresar en el corpus de contenidos posibles de ser considerados y analizados. Es una oportunidad particularmente rica para reconocer y apropiarse de complejos saberes narrados acerca de experiencias, ponerlas en tensión con otras versiones e interpretaciones.

Con estas consideraciones, los relatos, los testimonios orales, resultado de entrevistas y de otras fórmulas de recolección, ponen en evidencia la relación entre memoria e historia, una de las preocupaciones centrales en el campo de las ciencias sociales (Jelin, 2002), entre las dimensiones de la primera y los hechos de la segunda, entre el discurso sobre un hecho, las resignificaciones sucesivas, la introducción de nuevos actores, transformando en "figuras" las experiencias relatadas, permitiendo que dialoguen fuentes de naturaleza diversa y conformando una batería instrumental que ayuda a

> penetrar en la madeja de las relaciones y las tensiones a partir de un punto de entrada particular (un hecho… el relato de una vida, una red de prácticas específicas) y considerar que no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos y los grupos dan sentido al mundo que les es propio. (Chartier, 1999: 56)

Por otra parte, proponerse la consideración de los testimonios como "objetos" historiográficos y materiales para la enseñanza invita a interpelarlos por lo menos en dos direcciones: la que se centra en quien narra, asignando protagonismo a las palabras y a sus autores, y la que lo hace en relación a la disposición que de ellos se haga por sus potenciales predisposiciones al reuso, anticipando la responsabilidad mediadora del historiador y del enseñante y aproximando a posibles respuestas a dos grupos de preguntas. Por una parte las que se hacen sobre todo los sobrevivientes de experiencias extremas: ¿quién será el transmisor cuando ellos ya no estén? Por otra, las de los investigadores que se preguntan por las conformaciones identitarias, por

la incidencia de lo singular en lo plural y social (y viceversa), por las sensibilidades compartidas, por las mutaciones en el transcurso de los tiempos.

Las narrativas, aun cuando autoreferentes, hablan de muchos y diversos sujetos, hechos y valoraciones en contexto, por tanto son datos socioculturales y generacionales que desbordan al relator y a su posicionamiento; sin perder autoría y pertenencia, permiten usar las biografías como recurso para fijar la identidad de una época (Holroyd, 2011). Van más allá de los acontecimientos, dando lugar a una doble triangulación. Por una parte, la que se constituye entre narrador, entrevistador y contenido, y por otra entre tiempo, discurso y contexto. Así, el testimonio ya no le pertenece ni al narrador ni al entrevistador: es un producto cultural sofisticado, un contenido, un patrimonio social, una perspectiva histórica, "una actividad discursiva compleja, que teje redes de intersubjetividad, crea obligaciones, ejerce la persuasión, el control o la violencia" (Arfuch, 2010: 37).

Entonces, dialogar con testimonios que traen noticias de un pasado reciente hace suponer que aquello que se propone abordar no es simple y que en ellos cohabitan diversas memorias con diversas historias y que ninguna es neutra. No son descripciones: son una construcción que, al tiempo que se constituye, compone una realidad gobernada por lógicas que van por fuera de las de los tiempos y las de los acontecimientos. Amalgaman producción idiosincrática y cultural que monta escenarios, ubica actores y argumentos, completa informaciones singulares con voces polifónicas (Diamant, 2016), experiencias singulares en geografías compartidas, que se erigen como tema para las ciencias sociales en general y particularmente para la historia reciente y para la de la educación.

Historiar desde memorias hechas testimonio

> La memoria es otra, se transforma. El acontecimiento o el momento cobra entonces una vigencia asociada a emociones y afectos, que impulsan una búsqueda de sentido. El acontecimiento rememorado o "memorable" será expresado en una forma narrativa, convirtiéndose en la manera en que el sujeto construye un sentido del pasado, una memoria que se expresa en un relato comunicable.
>
> Jelín (2002: 27)

Los testimonios, al realizar una operación de traducción de imágenes "guardadas" en las memorias a palabras, adquieren una dimensión multifacética, tramando oposiciones y coincidencias, aportes individuales/fundacionales para la organización de una totalidad que se tensará con otras totalidades. Así se recrean personajes, se validan o discuten acontecimientos, se borran límites, se establecen fronteras; se impregnan con sentidos prácticos, heroicos, nostálgicos, utópicos. Se asignan potencialidades, deseos, proyectos, tonos emocionales de gesta, traiciones, frustraciones, promesas, tradiciones y compromisos. Se toma posición desde la experiencia y desde la ética reactualizando un entonces en un hoy, reponiendo lo que para quien narra es significativo desde la perspectiva de que los seres humanos son demasiado importantes para ser tratados como meros síntomas del pasado (Holroyd, 2011).

Desde el testimonio se historiza, con cronologías extrañas a la lógica, recuperando imágenes, escenas, discursos que posicionan a quien recuerda y narra, incluyendo —o excluyendo— a otros, transformando el ejercicio personal de rememorar en una actividad colectiva, a partir de vestigios que

muchas veces adoptan la forma de certezas, algunas íntimas, otras públicas, todas y siempre determinadas culturalmente (Jelín, 2002).

Los relatos a partir de recuerdos son creaciones: ni réplica ni transposición. Pueden adoptar la responsabilidad, muchas veces de ser inicios de genealogías, tradiciones o mitos, inclusiones en series que luego adquieren materialidades que a su vez se pueden transformar en supuestos objetos de existencia real y generar nuevas narraciones.

Cuando alguien cuenta lo que escuchó y porque ya es parte del relato, puede incorporar otras épicas, nuevas nostalgias, asignar protagonismos, articular conflictos; socializar producciones informativas, provocando otros efectos sobre los receptores, distintos a aquellos que sobre él desencadenaron. Genera una historia de otra historia, asumiendo eventos que seguramente no acontecieron tal como son contados (Carnevale, 2006), porque ficcionaliza, operando entre la intuición y la comprensión, entre lo valorativo y la lógica, completando lo que no se explica, no se entiende o no se sabe.

Entonces ya no es sólo una forma de contar sino un modo de estructurar conocimientos, identidades y realidades, por tanto, no es inocente (Bruner, 2003): construye una matriz informativa y sobre todo interpretativa, que mientras hace completamiento, hace a que la realidad adquiera un sentido. Es el sentido que de ella tienen quienes participaron de una historia reciente, que los tuvo por testigos o protagonistas, que los implicó, que los expone a la posibilidad de la contrastación y la controversia con otros que también participaron, porque “la narración se alimenta de la experiencia, de lo que corre de boca en boca, de allí que hay que entender generosamente eso de la experiencia del narrador, pues se refiere a la suya y a la que toma de los demás” (Reyes Mate, 2003: 178). Por eso, para un mismo acontecimiento, las formulaciones/reformulaciones pueden ser diversas “en la me-

dida que es imposible restituir la riqueza y complejidad de la vida real" (Dosse, 2007: 25), pero sí es posible interpelar temporalidades biográficas con consideraciones interpretativas y contextuales.

Son justamente esas particularidades, por operar con memoria viva, las que generan un campo especialmente rico para la investigación y la enseñanza de la historia reciente, en la que la figura del testigo es fundamental, aunque recupere huellas dejadas por otros, que puedan no coincidir con sus imágenes, pero, su experiencia tiene "tal envergadura que pueda considerarse como signo histórico cuya presencia indica que la humanidad progresa" (Reyes Mate, 2003: 167).

Por otra parte, no responde a los procesos "puros" de la transmisión, ya que se sostiene en la combinatoria entre el relato y muchas veces, el estímulo de la interpelación intencional del entrevistador respecto del pasado del entrevistado, de su participación o presencia en relación con los acontecimientos narrados, matizando los reflejos del pasado con la perspectiva del presente, resultando un producto intelectual compartido, generador de conocimiento (para quien escucha, pero, también, para quien habla), destacando que "no hay duda de que la comprensión histórica de un texto necesita de la exploración de los lazos que lo vinculan con el contexto social, político y semántico, en el que el texto en cuestión apuntaba a responder preguntas a veces muy diferentes de las que le podemos hacer hoy" (Traverso, 2012: 23) y subrayando la particularidad de los sentidos que le imprime la memoria a la subjetividad en la construcción de la fuente.

La circulación y paulatina aceptación de esta forma de saber de lo acontecido, aparece asociada al desarrollo de la historia social reciente, a la inclusión de versiones, actores y sectores no siempre escuchados por la historia "tradicional", al rescate de una oportunidad para "volver sobre las complejidades de la memoria [que] exige admitir que se trata de una

materia que no es inmune al paso del tiempo. Y sí se trata de una formación que retorna sobre el pasado desde el presente" (Vezzetti, 2002: 191) incorporando tanto los aportes de discutidores individuales como los metodológicos y conceptuales que suman otras ciencias sociales —ya no sólo la historia—, en particular la pedagogía, la psicología, la sociología, la antropología y la lingüística, y que colaboran con el aislamiento intelectual de la biografía como fuente (Holroyd, 2011).

Entonces, con la historia oral, es posible "establecer series diversas, entrecruzadas, divergentes a menudo, pero no autónomas, que permiten circunscribir el 'lugar' del acontecimiento, sus márgenes de azar, las condiciones de su aparición" (Chartier, 1999: 24), además de interpretar cambios en la conciencia y encontrar sentido no sólo a lo dicho, también a lo que no se dice.

Historiar desde la historia oral

> El sentido del relato es convertir al oyente en testigo. Para eso es necesario que el testimonio sea un acontecimiento para el oyente o el lector (...). Puede que el testimonio no sea capaz de abarcar toda la verdad; lo cierto es que sin él, tampoco hay verdad (...). Pero el testigo no puede clausurar la verdad con una palabra que pretenda ser definitiva; al contrario, lo suyo es impedir que se cierre el caso, que se le archive en una determinada versión (...) si la verdad es testimonio y los testimonios son tan variados como la vida, la verdad es plural.
>
> Reyes Mate (2003, 180-181)

La historia oral trabaja con testimonios, con testigos que cuentan y testigos que escuchan para seguir contando, que no sólo contribuyen a dejar huellas, sino también a borrarlas

(Arfuch, 2010). Enseña de la vida cotidiana, de aquello que no fue registrado, de las formas de construir espacios sociales, de los modos de interpretar el mundo. Subjetiva datos con otros, que aportan sentimientos, deseos, emociones, frustraciones, victorias y fracasos; hace trabajo de extrañamiento para hacerlos objeto de interpelación y significarlos con valoraciones; articula "entre la singularidad aleatoria de las emergencias (...) y las regularidades que gobiernan las series temporales, discursivas o no, que son el objeto mismo del trabajo empírico de los historiadores" (Chartier, 1999: 24) y de quienes ven en ella un recurso interesante para tomar en cuenta un pasado reciente en la voz de sus protagonistas. Repone prácticas aisladas o colectivas, representaciones compartidas, posturas generacionales e institucionales, estilos de comunicación, redes vinculares, asignaciones de espacios, conflictos, formas de aprender y de enseñar, convenciones, marcas que hicieron transformaciones, desde el supuesto de que las evocaciones no son sólo individuales sino culturales y de época, que no son sólo pasado, también fundantes de lo por venir y que en su conjunto amplían la comprensión de procesos sociales complejos del presente.

Cuando en los años sesenta la historia oral empieza a ocupar lugar en la investigación en los medios académicos en América Latina, los voceros —buscados por los investigadores— para la construcción de fuentes fueron, mayormente, los alejados de ese mismo espacio, marginales, procedentes de sectores populares, mujeres, trabajadores, desocupados, sindicalistas, militantes, exiliados, migrantes, discapacitados, homosexuales. En poco tiempo, se fueron incorporando otros testimoniantes, aquellos que aun siendo considerados y hasta consagrados, buscaban oportunidades para contar otras cosas de sus vidas, de sus producciones.

Ese giro hacia la narrativa en el campo de la teoría social impacta también en el mundo de la investigación y de la

educación. No sólo ingresan relatos sobre el pasado reciente en calidad de contenido histórico y pedagógico —oportunidad promovida por las democracias—, también las tareas de investigar y enseñar se hacen contenido de narrativas y sus responsables son además mediadores y otorgantes de significados sobre hechos de la historia reciente que se transforman en objeto de conocimiento.

Las narrativas —en el caso de la historia oral, resultantes de entrevistas— se constituyen en expresiones de un proceso de renovación de fuentes, con un especial valor cuando reponen información sobre asuntos "materialmente" no registrados, perdidos o deliberadamente destruidos, preservados en memorias que son sociales, que no recuperan los acontecimientos como fueron, sino en el marco de ideas, ficciones, posiciones frente al pasado "necesariamente estilizadas y simplificadas" (Vezzetti, 2002: 192) en oportunidades en dirección a constituirse en mitos, con actores/relatores que en la transmisión buscan producir visiones de lo que fue con amplias representaciones del presente.

La trama ideológica que se urde entre pasado y hoy, según contextos, testigos y auditorios, fragmenta o cohesiona, completa informaciones, propone explicaciones, interpreta relaciones interpersonales y de poder, introduce elementos a destiempo, haciendo del relato una muestra de sesgos e imaginarios individuales en el contexto de lo colectivo. Hace de la posibilidad genealógica un antídoto a la perspectiva que no discute (Cuesta, 2007) pero no cuestiona el valor de verdad. Es el lugar desde el que cada quien habla, haciendo una tarea autoral y de traslado generacional, dejando de lado relatos omnicomprensivos para dar lugar a microhistorias, autoreferencias, autobiografías (Arfuch, 2010).

Memoria, comunidad y relato se ligan en los discursos sobre la historia reciente y plasman recuerdos que se pueden

materializar como producto social, memoriales compartidos o detractados, documentos con cierta forma de credibilidad y consolidantes de identidad (Achugar, 1999) individual o social, no siempre en la dirección de lo constructivo, también borrando rastros de vencidos sin ocasión de contar. En su conjunto, hacen política, generando datos o imponiendo olvidos, democratizando el pasado al consolidar archivos, descentrando y descolonizando interpretaciones para fijar un estado de las cosas, "parar" el tiempo y el trabajo del olvido (Nora, 1997) y seguir produciendo.

La idea del archivo como lugar de las cosas muertas (da Silva Catela y Jelin, 2003) se disuelve ante la de archivo como espacio vivo y de producción, que no reniega de ordenar registros, de custodiar para el presente y el futuro, pero apuesta, sobre todo a la construcción narrativa de la historia, a estimular maniobras de interpretación, incorporando nuevos códigos referenciales a un saber en marcha, a abrir debates ideológicos en torno a qué y por qué se guarda y qué y porqué se destruye, cuál es el lugar de la memoria en relación con el futuro y con la transmisión del conocimiento. Luego el soporte será garante de conservación.

Cuando un testimonio es "domiciliado", asignando un espacio de residencia material (en un archivo), marca la transición de lo privado a lo público, de la memoria a la historia, producto de una decisión —que debe ser compartida por entrevistado y entrevistador— y de un conjunto de maniobras que implican traducciones (de oral a escrito) nominaciones, catalogaciones, formas de guarda, permisos de acceso, posibilidades de uso, que le otorgan valor agregado al contenido inicial.

La función arcóntica (Derrida, 1997) no sólo requiere que el archivo esté depositado en algún sitio, sobre un soporte estable y a disposición: también lógicas de clasificación, de incorporación en series, por tanto, como cualquier espacio productor de conocimiento es selectivo, simbólico y político.

Impone criterios de evaluación que trascienden el momento de la decisión, marcan a qué se podrá acceder en el futuro, qué representaciones serán posibles de construir cuando el testigo ya no esté o no esté en sus manos la maniobra de la información: serán determinantes del lugar desde donde se hable (Achugar, 1999), del horizonte ideológico desde donde se construyan nuevas enunciaciones.

Historiar con testimonios en la escuela

> La explicación histórica de lo ocurrido como el recuerdo siguen estando mediatizados, como no podía ser de otra manera, por el lugar social e ideológico, desde el que mira el observador. De ahí que el interés y la relevancia del conflicto, y la narrativa y recuerdo del mismo, se encuentren atravesados de presente. En este caso, más que en otros, el presente del pasado se hace visible, aunque no de igual manera en el registro historiográfico y en otras formas de memoria social.
>
> Cuesta (2007: 123)

A través de los testimonios las experiencias escolares y de entorno significativas, sean de formación, de producción o sociales, adquieren potencial actual. Cuentan de la vida de otros tiempos, de tradiciones, de rituales, permiten hipótesis y reelaboraciones, explican sobre el presente incluyendo y confrontando aportes generacionales, profesionales, culturales, históricos e ideológicos. Con ellos es posible interpretar huellas mnémicas y marcas materiales percibidas hoy y asumir la condición que tienen las historias, de inacabadas y sumarias (Bertaux, 1980) que se irán completando con otras, que discutirán entre ellas, que también se irán transformando porque

> se trata de una materia que no es inmune al paso del tiempo. Y sí se trata de una formación que retorna sobre el pasado desde el presente (...). No hay condiciones para ejercicios de anticipación; nadie puede saber cómo será contada esta historia dentro de cincuenta años... (Vezzetti, 2002: 191)

Proponer pensar el siglo pasado —todavía contamos con relatores— en términos de relatos cronológicos y pedagógicos, resulta un desafío más que interesante para la historia de la educación, no sólo en términos de la valoración de la distancia del tiempo transcurrido, de abordarlos con niños y adolescentes, de transformarlo en material de origen de nuevas investigaciones y de formación, también de la trascendencia y presencia de personas y hechos, de la perdurabilidad de las acciones y de su impacto sobre la comunidad. Más aún, cuando el tema de la inmediatez parece jaquear permanentemente la vigencia de los contenidos y los modos de la enseñanza, al tiempo que "la interrogación sobre lo que es el sujeto y los procesos de subjetivación alimentan esa renovación" (Dosse, 2007: 221).

Para las instituciones y para quienes las habitan y las rodean, lo testimonial suma a la construcción de identidad, "complejidad múltiple que se va reelaborando a lo largo de los escenarios donde se actúa" (Rivas Flores, 2007: 23), dando legitimidad a lo que hay y construyendo nuevos compromisos. Porque con interpelaciones cuidadas, se pueden encontrar respuestas narrativas, a veces compartidas por los integrantes de una comunidad y a veces discordantes, que en su conjunto revisan proyecciones reactualizadas de algo que dejó marca y que permite que el vacío de justificación, si lo hay, pueda ser completado.

Hacer historia reciente y testimonial en la escuela y desde la escuela, suponer y conocer, desde propuestas narrati-

vas, otras infancias, otros maestros, otras modos de enseñar, otros juegos, otras políticas, otras formas de gobierno, da a la tarea de investigar y de enseñar, condiciones de complejidad y dinamismo para revisar y reposicionar acontencimientos y mensajes, constituyendo nuevas fuentes de conocimiento (Schwarzstein, 1991) que no son sólo descriptivas, son sobre todo valorativas, intertextuales (Martín Barbero, 2002).

Además, hacer de lo educativo un hecho narrativo, reponer historias de enseñar y aprender, promueve espacios de análisis que ayudan a pensar en experiencias y políticas de profesionalización, en contenidos y recursos pedagógicos y didácticos que ponen en diálogo pasado, presente y futuro, al reconocer un itinerario común con pares y entre generaciones (Diamant, 2016).

Una oportunidad relevante tanto para la investigación como para la escuela, tanto en términos metodológicos como de contenido, es el seguimiento de la interacción de estudiantes, aún niños, con testigos de experiencias traumáticas, sobre temas que parecen y son difíciles de abordar y sobre todo de sobrellevar por parte de los testigos/víctimas. Son actos de transmisión cultural, que derraman sin saberse hasta dónde y hasta cuándo, como "la trillada imagen de arrojar piedras a un río. Las ondas generadas, independizadas ya tanto de la piedra como de la mano que las lanzó" (Pineau, 2005: 18). Para los entrevistadores y escuchas hay impacto, angustia, descubrimientos que permiten explicaciones. Para los narradores, hablar morigera el dolor, hace más soportable la vida, como ellos mismos lo plantean; también da alegría al saber que con el relato están garantizando conocimiento para el porvenir y pautando políticas de memoria. Unos y otros completan grietas difíciles, contenidos traumáticos que de no ser hablados afectarían con potencia vivencias posteriores (da Silva Catela y Jelín, 2003).

En tierras y tiempos en los que habitamos, los rastros cercanos de genocidios, migraciones forzadas (hacia y desde la Argentina), guerras y dictaduras, discriminación y marginaciones, exigen cuestionar y cuestionarse en la escuela la perspectiva histórica sobre ciertas cotidianeidades y distancias no tan grandes, sobre conductas y categorías de pensamiento. Investigarlos tematiza ejes históricos y sociales para la enseñanza. También permite pensar en otras miradas desde la escuela y sobre la escuela, recuperada en testimonios de adultos afectados, cuando narran infancias y la ubican, como refugio seguro, como espacio de construcción de identidad, como lugar de transgresión, como punto de encuentro clandestino con saberes, pares y adultos. En estos casos, el lugar mediador del investigador y del docente que hace historia —muchas veces intercultural (Escarbajal Frutos, 2015)— adquiere una densidad y un compromiso particular, discute lo moral y se hace promotor de democracia cultural.

Analizar la escucha infantil del relato adulto, del sobreviviente de un genocidio —el holocausto, el franquismo, la dictadura—, de una guerra —Malvinas—, de una migración forzada —exilio político o económico—, de una matanza lejana en el espacio pero cercana en el tiempo —Ruanda—, de otra con proximidad territorial y distancia cronológica —pueblos originarios—, todo hace de la experiencia de transmisión histórica una oportunidad para aprender no sólo del contenido sino también del vínculo entre generaciones, del lugar de los otros, de apoyos y traiciones, la enseñanza de la experiencia.

Reconocer que entre el adulto que estuvo allí, vio y cuenta y el niño que está acá y escucha, pregunta, relaciona, se urden solidaridades a partir de informaciones y emociones que subvierten habitualidades en categorías tales como infancia, aprendizaje, el lugar de los mayores,

la transmisión de valores, la tenencia de objetos, la salud, la alimentación, la enseñanza, y explica porqué se ven "descolocadas" de las lógicas con que son pensadas y abordadas generalmente en la escuela y en la vida cotidiana (Diamant, Souto y Alonso, 2015).

¿Cómo sostener, desde el relato histórico y en el pensamiento infantil, el juego y la muerte en un mismo escenario? ¿El maestro sabio y la traición en una misma persona? ¿La creación artística y el hambre en simultáneo? ¿La alegría junto a la desolación y la enfermedad? ¿El crecimiento y la falta del adulto referente? ¿La confianza y la mentira en un mismo acto? ¿Cómo otorgarle una lógica a la cotidianeidad de la vida en un gueto, en la clandestinidad, en la guerra, en lugares con otras lenguas y otras costumbres?

La trama entre testimonio y auditorio puede llegar a límites impensados, que obliga al investigador y al docente a estar en guardia, a hacer valer las necesidades de cuidado en la construcción de un nuevo saber y de protección y acompañamiento a sus destinatarios, y al mismo tiempo a ubicar en contexto el relato, en línea con las vivencias y posibilidades analíticas de quien escucha. Impone la atención que implica operar casi simultáneamente con dispositivos de investigación, de enseñanza y de apropiación ideológica en los que confluyen perspectivas epistemológicas, teorías de la representación, políticas de memoria y posicionamientos frente al aprendizaje, mediante los que las fechas, los sucesos, los nombres, los conceptos, las ubicaciones, las instituciones y los agentes se hacen propósito de la transmisión por lo menos en dos sentidos: en el de la recuperación del contenido específico, y en la prospectiva del mismo para pensar la vida en común (Arata, 2014).

Interrogar/se para seguir historiando con testimonios

> El pasado en tanto que objeto primario de nuestros recuerdos es una realidad plástica, un libro abierto permanentemente a la construcción desde otras miradas y experiencias sociales (...) es un texto abierto, es una producción textual viva y vivida por quien rememora.
>
> Cuesta (2007: 55)

Quienes relatan, quienes escuchan y quienes promueven las actividades de investigar en historia reciente y de enseñar sus alcances, lo hacen desde una posición, un tiempo y un contexto, no necesariamente compartidos. Con alguna perspectiva, no siempre explicita quien transmite siente que ganó o perdió, fue feliz o desdichado, estuvo sólo o acompañado, hubo épica o nostalgia, presupone, siente o sabe que en sus trayectos pudo haber habido "azar, discontinuidad, dependencia, transformación" (Chartier, 1999: 25). Se lo pregunta en la intimidad y se lo pregunta el entrevistador. En la elaboración de las respuestas internas o explícitas está construyendo conocimiento.

El pasado reciente, cuando distante o traumático, puede ser contado y escuchado en clave de conflictos, silencios, violencias, reclamos de justicia, desplazamientos no deseados, abandonos, a veces con certezas de que así fueron las cosas, a veces aunque más no sea tangencialmente. Cuando remite a cotidianeidades placenteras, lo puede hacer aludiendo a esperas, placeres, éxitos, crecimientos, intercambios, modificaciones, concreciones.

Para hacer uso de esas memorias/recuerdos/narraciones hechas testimonios, hay una planificación y una responsabilidad en los modos de producir textos/contenidos, en los de interpelarlos y en los de guardarlos. Hay por una parte un efecto de donación y otro de recepción, posibilidades de

involucrarse y de distanciarse, modos de intervenir sobre los discursos de otro. Y siempre, un hecho democratizador, de presentificación que requiere de cuidados para que esa forma de extrañamiento de lo vivido resulte fructífera (Traverso, 2012) y representativa.

Más allá de qué y cómo preguntar para "fabricar" fuentes y operar con ellas, hay un conjunto de otras decisiones que llevan a anticipar, por ejemplo, ¿qué se hará con la información resguardada? ¿Cómo queda en términos emocionales el narrador? ¿Y quién escucha? ¿Hay alguna responsabilidad en la contención por parte del entrevistador? ¿Qué cuidados hay que tener para no caer en la trampa de los discursos cristalizados? ¿Cómo actuar cuándo la pregunta produce impacto de sorpresa (y puede desestabilizar al entrevistado)? ¿Y cuándo la respuesta compromete al entrevistador? ¿Qué sucede cuando se intenta explicar lo inexplicable? ¿Y cuando hay sospecha de "mentira"? ¿Hasta cuánto se puede manejar el efecto movilizador de la pregunta? ¿Narrar, efectivamente cumple una función reparatoria?

La investigación, tal como se planteó al comienzo de este trabajo, en la que se encuentran la historia oral, la historia reciente y la didáctica crítica, aproximará seguramente a algunas respuestas, abiertas, con oportunidades de movilidad y reformulación, y abrirá caminos, para, desde un caso (o varios), desde un hecho, una anécdota, una ilusión, operar con categorías complejas como las de secuencia, antagonismo, desprendimiento, autodefensa, despedida, pérdida, resistencia, derrota, pudor, incertidumbre, nostalgia. También con las de solidaridad, éxito, cotidianidad, lealtad, compromiso, construcción, proyección.

Aquellas respuestas abiertas, serán las mismas que lleven al investigador a preguntarse, finalmente, ¿quién es el autor del texto?

Bibliografía

Achugar, H. (1999). El lugar de la memoria. A propósito de los monumentos (motivos y paréntesis). Martín Barbero, J. *et al.*, *Cultura y globalización.* Santa Fe de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Arata, N. (2014). *Efemérides, una oportunidad para pensar la vida en común.* Buenos Aires, Estación Mandioca.

Arfuch, L. (2016). Cronotopías de la intimidad. Arfuch, L. (comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias.* Buenos Aires, Prometeo.

______ (2010). *La entrevista, una invención dialógica.* Buenos Aires, Paidós.

Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité methodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXIX. París

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Carnevale, V. *et al.* (2006). *Historia, memoria y fuentes orales.* Buenos Aires, CeDInCI.

Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación.* Madrid, Octaedro.

Chartier, R. (1999). *Escribir las prácticas.* Buenos Aires, Manantial.

Da Silva Catela, L. y Jelín, E. (2003). *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad.* Madrid, Siglo XXI.

Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana.* Madrid, Trotta.

Diamant, A. (2016). Enseñar en tiempos de cambio: la "construcción" del buen enseñante y de la buena enseñanza. Mateos Jiménez, A. y Manzanares Moya, A., *Mejores maestros, mejores educadores. Innovación y propuestas en educación.* Madrid, Aljibe.

Diamant, A., Souto, G. y Alonso, M. (2015). Caleidoscopio de categorías o categorías en juego de espejos: tramas testimoniales entre niños y sobrevivientes del holocausto en el espacio escolar. *Revista Brasileira de Historia Oral*, vol. 18, núm. 2.

Dosse, F. (2007). *El arte de la biografía.* México, Universidad Iberoamericana.

Escarbajal Frutos, A. (ed.) (2015). *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva.* Madrid, Narcea.

Holroyd, M. (2011). *Cómo se escribe una vida. Ensayos sobre biografías, autobiografías y otras aficiones literarias.* Buenos Aires, La Bestia Equilátera.

Jelín, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo XXI.

Jelín, J. y Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado.* Madrid, Siglo XXI.

Leite Méndez, A. E. y Rivas Flores, J. I. (2009). Narraciones sobre la Universidad: formación y profesión desde la experiencia como estudiante. Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (comps.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona, Octaedro.

Martin Barbero, J. (2002). Reconfiguraciones comunicativas de la socialidad y reencantamiento de la comunicación y la identidad. *Actas del Coloquio Franco-Mexicano Sociedad Francesa de Ciencias de la Información*. México, Sociedad Francesa de Ciencias de la Información.

Nora, P. (1997). *Les Lieux de mémoire*. París, Gallimard.

Pineau, P. (2005). *Relatos de escuela. Una recopilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Buenos Aires, Paidos.

Reyes Mate, M. (2003). *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Madrid, Trotta.

Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (comps.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad.* Barcelona, Octaedro.

Schwarzstein, D. (1991). *Una introducción al estudio de la historia oral en el aula*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Vezzetti, H. (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Capítulo 19

La intervención de las escuelas durante las dictaduras cívico-militares en el Cono Sur

Miradas desde la historia de la educación

Camila Pérez Navarro

El propósito de este artículo es presentar una mirada a algunas investigaciones publicadas en las últimas décadas, sobre la intervención de las escuelas durante las dictaduras cívico-militares[1] del Cono Sur. Específicamente, se analiza la historia de la educación a partir del enfoque de la historia reciente. Este trabajo no pretende sistematizar ni examinar pormenorizadamente los trabajos publicados, sino exponer los principales planteamientos, evidencias y reflexiones historiográficas sobre la temática señalada. La realización de este balance tiene como fin iluminar el estudio de la intervención del sistema escolar chileno —específicamente en una escuela primaria de la ciudad de Santiago, la Escuela Experimental de Niñas— durante la dictadura cívico militar liderada por Augusto Pinochet en Chile (1973-1990).

1 En el presente trabajo utilizaremos el término de dictadura(s) cívico-militar(es) y no militar a secas, ya que pretendemos resaltar el rol que tuvieron algunos sectores de la sociedad civil y grupos económicos en el proceso, al aliarse con las Fuerzas Armadas.

En el primer apartado, introductorio, se presenta el marco en el cual se posiciona la temática central de este trabajo: la historia reciente de la educación. En segundo lugar, se exponen las preguntas que orientan las principales investigaciones que analizan la intervención escolar por las dictaduras, destacándose los nudos que estructuran estos trabajos y los hallazgos que son presentados por los autores. En la tercera parte se describe sucintamente el trabajo de investigación que estamos llevando a cabo, relativo a la intervención de la Escuela Experimental de Niñas de Santiago durante la dictadura cívico-militar. En cuarto lugar, y a modo de cierre, se expone una síntesis del artículo, además de plantear interrogantes que permitan profundizar en esta línea de investigación.

Introducción: historia reciente de la educación y el peso de las dictaduras

Las dictaduras cívico-militares que asolaron a los países sudamericanos entre 1950 y 1990 poseen una gran proyección sobre el presente. Si pensamos en el sistema escolar, muchas de las madres, padres y apoderados de los actuales estudiantes de educación primaria y secundaria vivieron el peso de las dictaduras, dejándoles profundas marcas identitarias. Asimismo, las dictaduras imprimieron huellas en la identidad colectiva de las sociedades, modificando sus relaciones con el Estado, transformando sus vínculos sociales y cambiando el modo de vida (Güell y Lechner, 1998).

El estudio histórico de estas transformaciones delineó un área de estudio particular, la *historia del tiempo presente* (también llamada "historia reciente" o "historia inmediata"). En palabras de Gonzalo de Amézola, Matilde Carlos y Emilce Geoghegan, "la Historia del Tiempo Presente se define so-

bre todo por los traumas que ese pasado aún se proyecta sobre el presente (...) es la 'historia que duele'" (2006: 3). Para el caso de los países del Cono Sur, la historia que duele hace referencia a las dictaduras cívico-militares ocurridas durante la segunda mitad del siglo XX. En este sentido, y siguiendo lo planteado por Hugo Fazio, "la Historia del Tiempo Presente no sólo es una inquietud de los historiadores, sino una necesidad social que nos debe permitir entender las fuerzas profundas que están definiendo nuestro abigarrado presente" (1998: 51).

La cercanía temporal del presente con las dictaduras cívico-militares define la corriente historiográfica de la historia del tiempo presente en el Cono Sur. Esta emerge en un contexto de transición democrática (Arias, 2015), en un contexto en que los gobiernos institucionalizaron políticas de memoria, a fin de promover la reconciliación (Herrera y Pertuz, 2016). La principal característica de este enfoque es la necesidad de *historizar la memoria* (Jelin, 2002, Le Goff, 1991 y Winn, 2007). En términos metodológicos, la historización de la memoria implica la tarea de objetivar los relatos de los sujetos, transformándolos en hechos históricos. Asimismo, este ejercicio historiográfico sugiere someter la memoria "a un análisis histórico crítico, y hasta deconstruirla" (Winn, 2007: 28), evitando comprender el período represivo como un hecho aislado, sino exigiendo que analicemos los hechos desde el presente.

La tarea de historizar la memoria ha llevado a historiadores a desarrollar investigaciones a partir de la aplicación de otras técnicas de producción de la información utilizadas en otros campos de las ciencias sociales, como es el caso de la historia oral. La realización de estudios bajo el método de la historia oral ha puesto de manifiesto que la historia reciente de la educación no es un campo exclusivo de historiadores, sino que también contribuyen a su desarrollo sociólogos,

antropólogos u otros cientistas sociales. Los testimonios orales permiten adentrarse en las memorias de los sujetos —muchas veces traumáticas e imposibles de relatar—, y dar cuenta de los silencios de la documentación oficial (Hinojosa, 2013). A modo de ejemplo, para el caso argentino, la investigación desarrollada por Mariana Gudelevicius y María Belén Menendez (2008) reconstruye la figura de los desaparecidos de la última dictadura, con base en las memorias de sus familiares y la elaboración de biografías por parte del grupo familiar.

Por otro lado, la historiografía del tiempo presente complementa la recuperación de las fuentes orales con el análisis de fuentes escritas del período dictatorial como, por ejemplo, los *archivos de la represión* (Jelin y da Silva Catela, 2002). Estos archivos son acervos documentales de las instituciones encargadas de reprimir, como la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) o la Central Nacional de Informaciones (CNI) en Chile; la documentación que poseen organizaciones o instituciones denunciantes de desapariciones, ejecuciones o torturas de personas, como la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) en Argentina; u otros tipos de documentos relativos a la temática, como la Serie Sumarios Administrativos (1973-1985), del Archivo Central Andrés Bello de la Universidad de Chile. La búsqueda y examen de estas valiosas fuentes —valor adquirido debido a la destrucción sistemática de documentación por parte de las dictaduras—, permite reconstruir parte de la memoria colectiva. Al respecto, conviene destacar el trabajo de la historiadora chilena Javiera Errázuriz (2017), quien, a través del análisis de dos expedientes de sumarios administrativos contra estudiantes de la Universidad de Chile, da cuenta de las herramientas y prácticas utilizadas por la dictadura cívico militar para controlar y disciplinar a la comunidad estudiantil. Asimismo, es importante señalar el trabajo

de Natalia García (2013), quien analiza el Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe para estudiar la intervención de la Biblioteca Popular La Vigil (Rosario, Argentina) durante la última dictadura.

Ambos tipos de fuentes, utilizadas en el estudio de la historia del tiempo presente, se complementan en el ejercicio historiográfico. Como señalan Franco y Levín, la utilidad de la memoria se relaciona con la posibilidad de reconstruir datos del pasado que son imposibles de acceder a través de otras fuentes. En tanto, su limitación se encuentra en la adhesión de los sujetos a sus principios e ideales —lo que significaría, en algunos casos, un distanciamiento a los hechos históricos—, dado que en los testimonios afloran "la imaginación, el simbolismo y el deseo" (Franco y Levín, 2007). En cuanto a los archivos de la represión, tanto Ludmila da Silva Catela como Alejandro Kaufman y Vera Carnovale (2007) sostienen que es fundamental evitar el uso positivista de estos documentos, ya que se incurriría en error si se tratase estos documentos como depositarios de la verdad —esto, debido al contexto de producción de estos archivos, los cuales fueron elaborados con el propósito de hacerlos desaparecer y no para trascender—. En este marco, el valor de estos documentos se encuentra en que revelan "muchas veces lo que las memorias dominantes han silenciado" (da Silva Catela, 2014: 41), posibilitando "la reconstrucción de memorias 'lastimadas' por la tortura, la clandestinidad y la violencia" y "la escritura de la historia sobre los períodos represivos" (Jelin y da Silva Catela, 2002: 203).

Sin embargo, es fundamental poner en la balanza los métodos utilizados por la historia del tiempo presente, como la historia oral y de los archivos de la represión. Como señalan Franco y Levín (2007), la escritura de la historia reciente exige seleccionar las fuentes con gran rigor, un mayor esfuerzo de contrastación y verificación, poner en perspectiva el

objeto "en una dimensión temporal amplia", además de dialogar y trabajar con herramientas de otras disciplinas de las ciencias sociales. Respecto al último punto, Funes y Jara sostienen que el diálogo que se produce entre los distintos cientistas sociales lleva a "pensar la historia reciente en clave de procesos inacabados", lo que "ofrece más posibilidades que límites". Por esta razón, sostienen que es fundamental "enseñar a mirar el presente en perspectiva cultural, reconociendo aspectos antropológicos, políticos, sociológicos, históricos y pedagógicos" (2018: 203).

En el campo educativo la necesidad de historizar la memoria se transforma en imperativo, ya que es el sistema escolar uno de los espacios en donde se construye conciencia histórica. En sociedades que padecieron regímenes dictatoriales, la escuela tiene la tarea de evitar que la amnesia y la impunidad predomine entre los actores sociales (Kriger, 2011), mediante la construcción de significados en torno al pasado (Jelin y Lorenz, 2004). En este marco, es importante señalar que la enseñanza del pasado reciente, como bien señalan Adamoli y Flachsland (2015), posee una complejidad específica, la cual deriva de su cercanía temporal con el período histórico estudiado. Este "pasado que no pasa, el pasado presente, el pasado traumático, el pasado sensible" (Funes y Jara, 2018: 201) ha llevado a muchos historiadores y profesores a dudar de la historicidad de las décadas de 1970 y 1980 (González, 2014). Por ejemplo, para el caso chileno, no es lo mismo enseñar la Guerra Civil de 1891 y la muerte de Balmaceda que el golpe de Estado de 1973, la muerte de Salvador Allende y la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet. Esta complejidad lleva consigo una problemática importante: ¿cómo transmitir el pasado reciente a los estudiantes, con toda la carga traumática que posee?

Al respecto, conviene destacar los planteado por Gonzalo de Amézola, Matilde Carlos y Emilce Geoghegan (2006): el

dolor humano o el desconsuelo producidos por el genocidio en dictadura no pueden pedagogizarse ni didactizarse. Siguiendo a Amézola, "pedagogizar" los crímenes (entendida, de acuerdo con el autor, como una cristalización de sentidos) es una de las principales acciones a evitar en la escuela: se debe trabajar por generar una reflexión "sobre algo que nos involucra a todos" (2012: 26), que contribuya a terminar con la reproducción de las prácticas autoritarias en la cultura escolar. En la misma línea, para los investigadores chilenos Patricio Rivera y Carlos Mondaca, "la pretendida objetividad histórica tradicional debe retroceder ante el avance de la memoria con su respectiva carga subjetiva" (2013: 397), para dar espacio al aprendizaje dialógico, que rescate las experiencias de los sujetos.

En este marco, conviene rescatar la propuesta de Graciela Funes y Miguel Jara, quienes sostienen que

> la enseñanza del pasado reciente y la cultura política permite revisar las complejas articulaciones ente historia, política y pedagogía en el contexto político de las estructuras del saber actual, y tiene la finalidad de apostar a que en la escuela circule un conocimiento histórico social que posibilite aventura y oportunidad para todos. (2018: 206)

En este sentido, señalan los autores, se debe continuar "haciendo historia para profundizar temas, construir fuentes, mejorar explicaciones" (2018: 209). Creemos que, en esta tarea, la historiografía de la educación realiza su contribución, profundizando en la comprensión de los alcances de las dictaduras en el espacio socioeducativo. El presente capítulo recupera las principales investigaciones sobre historia reciente de la educación en Sudamérica, específicamente, en el Cono Sur. Estos trabajos son analizados a partir del tipo

de hallazgo que producen, señalando cómo contribuyen a llenar vacíos en el campo de la historiografía de la educación.

La investigación que estamos presentando tiene como referentes principales los trabajos relativos a la historización de las políticas educativas implementadas por las dictaduras cívico-militares que afectaron a las sociedades sudamericanas durante las últimas décadas del siglo XX. En términos generales, estas investigaciones tienen como propósito comprender las condiciones que hicieron posible la aplicación de políticas educativas de las dictaduras y analizar sus fundamentos, características, orientaciones y alcances, además de mostrar cómo la implementación de éstas afectó la vida cotidiana escolar.[2] A continuación se describirán algunos de estos trabajos, destacando los planteamientos de los autores y haciendo referencia a las evidencias presentadas.

Historiografía de la intervención de las escuelas durante las dictaduras cívico-militares en el Cono Sur

Las dictaduras cívico-militares que asolaron a los países del Cono Sur entre 1970 y 1990 controlaron fuertemente el sistema educativo. La aplicación de políticas educativas tendientes a transformar el sistema fue acompañada de la implementación de medidas que intervinieron fuertemente la vida cotidiana escolar. Éstas legitimaron el autoritarismo histórico de las relaciones pedagógicas, potenciando una serie de dispositivos disciplinarios tendientes a ejercer con-

2 Como se señaló anteriormente, este trabajo no pretende ser exhaustivo ni analizar gran parte de los estudios relativos a la temática, sino presentar un balance de las nuevas investigaciones publicadas en esta línea. No obstante, sugerimos revisar otras publicaciones que son igualmente valiosas, pero que no fueron destacadas en este trabajo por su data de publicación, tales como Bottaro (1988), Braslavsky (1980), Brunner (1979 y 1984), Palamidessi (1998), PIIE (1984), Tedesco, Braslavsky y Carciofi (1983), y Tiramonti (1989).

trol sobre los estudiantes, profesores y apoderados (Lechner, 1982, Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983).

En primer lugar, interesa destacar los trabajos de Pablo Pineau sobre la política educativa de la dictadura cívico-militar argentina (2006 y 2014). En su texto *Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)* —publicado en 2006—, el autor plantea que la dictadura instrumentó una política educativa basada en dos estrategias: una de tipo represiva, liderada por los grupos tradicionalistas, que se propuso restaurar valores perdidos en el sistema educativo y hacer desaparecer los elementos de renovación y democratización; y una estrategia de tipo discriminadora, propia de los grupos modernizadores tecnocráticos, que pretendió desarticular los dispositivos homogeneizadores presentes en el sistema escolar. De acuerdo con el autor, la combinación de ambas estrategias llevó consigo "el principio del fin" de la escuela pública argentina y sentó las bases para el desarrollo de un sistema educativo neoliberal. La importancia de este texto radica en demostrar, a partir del análisis de numerosos documentos de la dictadura, que los propósitos que perseguían las autoridades en el nivel educativo (incluso los objetivos represivos) nunca fueron ocultados, siendo enunciados "oficialmente a viva voz" (Pineau, 2006: 108).

El planteamiento de las dos estrategias de la dictadura es retomado por Pineau en su artículo *Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)*. En este texto, el autor recupera algunas de las hipótesis planteadas en el trabajo descrito anteriormente, actualizándolas en función del análisis de nuevas fuentes, principalmente documentales. De la misma manera, plantea la necesidad de continuar realizando trabajos en esta línea y avanzar en el análisis de otras dimensiones, como por ejemplo, el currículum oculto del proceso.

De acuerdo con Pineau (2006 y 2014), la estrategia represiva fundamentaba su acción en el argumento de que las instituciones educativas habían sido el lugar en donde había germinado el "caos" social que caracterizó al período anterior al golpe de Estado, y que, por lo tanto, era fundamental intervenir. Cambios institucionales permitieron el despliegue de tácticas represivas, como por ejemplo la creación del Área de Recursos Humanos y la Asesoría de Comunicación Social. Estos organismos operaban controlando y censurando el material utilizado en escuelas, y reprimiendo al personal (Pineau, 2006).

Pineau plantea que la escuela media fue uno de los focos privilegiados de la represión, lo que se evidencia en una larga lista de "circulares y disposiciones [que] actuaron sobre los cuerpos y las conductas de alumnos y docentes" (2006: 70). En este espacio educativo se prohibieron las actividades políticas y gremiales, se establecieron prácticas educativas específicas con el fin de regular las actividades y comportamientos de los alumnos, y se censuró fuertemente la bibliografía escolar. En este marco, conviene destacar el trabajo Mariana Gudelevicius (2008), quien, a partir de la reconstrucción de historias de vida de profesores, muestra cómo la dictadura argentina implementó una política represiva, la cual fue resistida por los docentes mediante la organización de redes solidarias.

El proceso de implementación de las políticas educativas de la dictadura argentina a nivel provincial es analizado por Alejandro Vassiliades (2008), quien explora las políticas tendientes a "re-moralizar" la sociedad bonaerense (la cual fue considerada en estado de caos por las autoridades civiles y militares luego de tomar el poder) y a "modernizar" el sistema escolar. De acuerdo al autor, estas políticas se combinaron de manera inestable y contradictoria: mientras existía un fuerte control estatal provincial de carácter vertical —prin-

cipalmente en los mecanismos de acceso a la docencia—, también se implementaban políticas "modernizadoras", tendientes a descentralizar y transferir responsabilidades a las provincias y a niveles locales. De este texto, y de las evidencias presentadas en *Enseñar durante la última dictadura militar en Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes*, publicado en 2006, conviene destacar que el autor da cuenta de un conjunto de sentidos que tuvieron efectos permanentes en los procesos políticos pedagógicos, y que se constituyeron como hegemónicos, tales como la necesidad de que el Estado abandone su rol de agente educador, la adaptación de las instituciones escolares a los intereses y requerimientos de las familias, y el establecimiento de un nuevo perfil docente, más cercano a la imagen de un "guía" que aplica técnicas didácticas y más lejano a un profesional que es autoridad cultural y transmite conocimientos socialmente válidos.

Este último elemento es abordado por Antonio Romano para analizar el caso uruguayo. En *La política educativa en primaria durante la última dictadura cívico-militar en el Uruguay (1973-1985). La refundación de una nueva cultura institucional*, el autor expone la transformación del rol del maestro en este contexto autoritario, planteando un traslado de la función pedagógica desde los maestros hacia las Fuerzas Armadas. De acuerdo a Romano, "el nuevo magisterio va a ser dirigido por la institución castrense, y el sujeto de su pedagogía es el 'pueblo oriental'" (2013: 8). Esto daría cuenta de la importancia del magisterio en la mantención de los gobiernos de facto, al ser los maestros los impulsores de la interiorización de los patrones de disciplinamiento en el cuerpo social.

La regulación del comportamiento de los alumnos también es analizado por Soler, Elías y Portillo (2015) para el caso paraguayo. En el artículo *El régimen stronista y su incidencia en la configuración de las prácticas escolares*, los autores sostienen

que bajo la dictadura de Alfredo Stroessner (1954-1989) se modificaron las prácticas educativas, a la vez que se implementaban mecanismos de regulación y represión en las instituciones escolares. Mediante el análisis de fuentes primarias como periódicos, resoluciones ministeriales, reglamentos escolares o comunicaciones del Ministerio de Educación y Culto, se expone cómo la dictadura ejerció una represión constante en las escuelas, controlando sistemáticamente las actividades cotidianas. Asimismo, este trabajo muestra cómo el régimen intentó legitimar la figura de Stroessner en el sistema escolar, a través del establecimiento de un conjunto de rituales, tales como el desfile de la juventud o la revalorización de acontecimientos históricos bélicos.

Por otro lado, interesa destacar el trabajo de De Luca y Álvarez (2012) sobre las transformaciones de la educación para el trabajo, el currículum, la disciplina y la evaluación de la escuela secundaria argentina bajo la dictadura militar. Las autoras dan cuenta que los cambios en la evaluación y disciplina respondieron al propósito de eliminar la fuerza social revolucionaria en el sistema escolar, a través de la represión al movimiento estudiantil y la búsqueda de la despolitización de las escuelas. Por otro lado, en el artículo también se evidencia que el patriotismo cobró importancia en la época, mediante el establecimiento de prácticas, como, por ejemplo, el refuerzo del respeto hacia los símbolos patrios. Asimismo, De Luca y Álvarez (2014) evidencian, mediante el análisis de los archivos de la escuela pública Mariano Acosta, que la dictadura intervino la disciplina escolar con el fin de formar trabajadores dóciles, funcionales al sector productivo. Para esto, se establecieron normas de comportamientos similares a las reglas que regían las actividades en las empresas y, entre otras acciones, se modificó el calendario escolar.

Respecto a este último elemento, Rodríguez (2009) analiza los cambios introducidos en el calendario escolar una vez

iniciada la dictadura argentina, profundizando en las celebraciones o conmemoraciones que establecen los ministros de educación de la provincia de Buenos Aires. En su artículo, la autora señala que 1976 marca el inicio del proceso de desperonización de la escuela; año en que las autoridades militares bonaerenses realizan modificaciones al calendario escolar con el fin de reforzar y enfatizar el sentido de moralidad en la sociedad argentina, borrando todas las fechas conmemorativas que habían sido creadas por el peronismo, y se agregaban celebraciones relativas a campañas militares. Rodríguez evidencia que los docentes fueron vistos por las autoridades de facto como portavoces del régimen, puesto que debían actuar como transmisores de los nuevos sentidos establecidos por la dictadura.

En este marco, el texto de Fabiana Alonso (2007) expone un análisis de los ritos escolares establecidos por la dictadura argentina en la provincia de Santa Fe. De acuerdo a la autora, el régimen vio en los ritos escolares la oportunidad para canalizar y vehiculizar los nuevos significados nacionalistas. Al respecto, la autora destaca el uso de un calendario escolar —en el cual se incluía un apartado destinado a normativizar el uso y tratamiento de los símbolos patrios— y la práctica de juramento a la bandera. A modo de ejemplo, Alonso muestra en su artículo que el *Calendario Escolar Único* de 1981 transcribía los textos a recitar en el momento en que se prometía lealtad a la bandera, además de prescribir los comportamientos que debían asumir el estudiantado. Por último, la investigadora sostiene y evidencia que la dictadura intentó lograr una total identificación entre los ritos seculares y los ritos religiosos católicos.

Esta asimilación de la ritualidad religiosa y nacionalista también es analizada por Carolina Kaufmann y Delfina Doval en su texto *La enseñanza encubierta de la religión: la "Formación moral y cívica"*. En éste, las autoras analizan los textos

escolares de Formación Cívica que tuvieron amplia difusión en las escuelas secundarias argentinas durante la dictadura, demostrando que "en el marco de una moral fuertemente ligada a la religión, se pretendió que con profunda convicción ideológica los educadores enseñasen a través de contenidos específicos los sentimientos de pertenencia a la patria" (2006: 205).

Intervención de las escuelas en Santiago de Chile: el caso de la Escuela Experimental de Niñas de Santiago

La llegada de los militares al poder alteró fuertemente la cotidianeidad de escuelas y liceos en los primeros años de la dictadura cívico-militar chilena. Las Fuerzas Armadas, al tomar control de los establecimientos educacionales y recintos universitarios,[3] ordenaron nuevas normas de comportamiento a estudiantes y profesores, iniciaron un proceso de limpieza ideológica en planes y programas de enseñanza, e implementaron nuevos rituales escolares. Asimismo, revitalizaron antiguas prácticas pedagógicas como la memorización y el dictado, las cuales habían sido el objeto de cambio de la política educacional de los gobiernos inmediatamente anteriores.

En cuanto a la cotidianeidad de la escuela y las prácticas sociales al interior de ésta, coincidimos con González (2015) en que dos etapas pueden ser claramente definidas en el pe-

---

3 Este trabajo se concentra únicamente en la intervención de escuelas y liceos durante las dictaduras. No obstante, para más información sobre la intervención de universidades e instituciones de educación superior, recomendamos revisar los artículos relativos a la temática publicados en el libro *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*, editado por Carolina Kaufmann, y en el dossier *Educación y dictaduras en el Cono Sur*, editado por Laura Graciela Rodríguez y Camila Pérez Navarro y publicado en la revista *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*.

ríodo dictatorial. Una primera fase, que comprende los días posteriores al golpe de Estado hasta la difusión de la Directiva Presidencial de Educación, en marzo de 1979. En este primer período, el nombramiento de contralmirantes como ministros de Educación Pública revela la urgente preocupación de la Junta Militar por controlar rápidamente el sistema educacional. Fue un período marcado por el autoritarismo, en el cual la represión y el nuevo orden político convulsionaron la realidad de la escuela y determinaron las prácticas de estudiantes, profesores y apoderados. En términos de Pineau (2006 y 2014), en esta primera etapa predominó una estrategia de tipo represiva. Una segunda etapa se inició con la designación del abogado e historiador Gonzalo Vial como Ministro de Educación, quien inauguró una fase en la cual los secretarios de Estado ya no eran marinos ni personeros de las Fuerzas Armadas, sino civiles; y en el que se pusieron en marcha políticas de acción global sobre el sector educativo, como por ejemplo, el traspaso de escuelas y liceos a municipios y corporaciones empresariales, la implementación de la Ley General de Universidades en 1981 y la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza el 10 de marzo de 1990.

La investigación que estamos desarrollando se concentra, principalmente, en esta primera etapa de la dictadura. A partir del análisis de fuentes primarias, como circulares, resoluciones, decretos o comunicaciones ministeriales, estudiamos la intervención de la antigua Escuela Experimental de Niñas de Santiago —hoy Escuela Básica número 87 República del Ecuador—. Esta Escuela fue, por décadas, un referente de la educación pública chilena. Fundada en 1891 como Escuela Superior de Niñas número 19, este establecimiento fue protagonista del proceso de reforma educacional iniciado a fines de la década de 1920, ya que fue parte del selecto grupo de escuelas en que se desarrolló la experimen-

tación pedagógica (Pérez Navarro y Drago, 2017). Entre fines de la década de 1920 y los años cincuenta, la antigua Escuela Experimental de Niñas de Santiago fue un centro de experimentación educacional (Pérez Navarro y Drago, 2017), en donde se desarrollaron iniciativas de innovación en materia de enseñanza. Entre 1929 y 1939 en la Escuela se aplicó el Plan Dalton, pedagogía basada en la libertad de los estudiantes, en donde no hay horas de clase rígidas y cada alumno dedica el tiempo en los laboratorios según su interés. Para lograr este propósito, en la escuela había laboratorio de cada asignatura que componía el currículum educacional de las escuelas experimentales, como el Laboratorio de Dibujo o el Laboratorio de Estudio de la Naturaleza. En este mismo establecimiento educacional, en 1942 se creó la "Radio Escuela Experimental", la cual fue una radiodifusora que transmitía al resto de la red de escuelas que contaran con radios, actos educativos de carácter cívico, científico, literario y recreativo para los estudiantes de Educación Primaria y Normal.

Sin embargo, este carácter experimental fue desdibujándose paulatinamente durante las décadas de 1960 y 1970 producto de la reforma educativa de Frei Montalva, y se confirma su desaparición en el período de la dictadura cívico-militar. El golpe de Estado no sólo trajo consigo una fuerte intervención del sistema educativo, sino que también terminó por consolidar el proceso de homogeneización de las prácticas pedagógicas que había sido iniciado con la reforma educacional del gobierno del demócrata cristiano Eduardo Frei Montalva (Bellei y Pérez Navarro, 2016).

Durante los primeros años de la dictadura chilena, los establecimientos educacionales fueron objeto de un intenso control por parte de las Fuerzas Armadas. Las autoridades militares decidieron mantener una vigilancia permanente sobre funcionarios, profesores, alumnos y apoderados, e intentaron "depurar" el sistema educativo, eliminando a

todos los sujetos que tuvieran alguna orientación política marxista (PIIE, 1984). En el caso de la Escuela Experimental de Niñas de Santiago, la intervención por parte de las Fuerzas Armadas fue intensa. Pocos días después de tomar el poder político, las nuevas autoridades desvincularon a la educadora Alfredina Lagomarsino, quien había dirigido la Escuela Experimental de Niñas desde 1956; y designaron a la normalista Delia Calderón Campusano como Directora, quien se mantuvo en el cargo durante todo el período de la Dictadura, hasta 1991.

El férreo control del cual fue objeto esta escuela se puede evidenciar en el proceso de ritualización de las prácticas educativas, las cuales eran vigiladas por parte de las autoridades militares.[4] Por ejemplo, días después del golpe de Estado, la Orden Ministerial Permanente número 1 determinó que en todos los establecimientos públicos y particulares debían iniciar cada semana lectiva con un acto cívico de homenaje a la bandera (Ministerio de Educación Pública, 1973). Complementariamente, la difusión de la circular núm. 5 reiteraba, al inicio del año lectivo de 1974, el estricto cumplimiento de las normas tendientes a estimular el sentimiento patrio en los alumnos de enseñanza fiscal y particular. En este documento se establecía que, al iniciarse la semana, se realizaría un acto cívico donde se rendiría homenaje a la bandera entonando el Himno Patrio, en un clima de máxima solemnidad. Adicionalmente, a través de una circular emitida dos días después del documento recién citado, se ordenaba a los profesores

4 Esta facultad fue garantizada por la *Circular para regular el funcionamiento de los establecimientos educacionales del Gran Santiago*, publicada por el Comando de Institutos Militares el día 12 de agosto de 1974. Allí se establecía que el ejército tenía la atribución de "controlar imprevistamente las disposiciones que han emanado de la Superioridad Militar, en relación con el izamiento de la Bandera Nacional, los días lunes de cada semana, al mismo tiempo que hacer efectivas las responsabilidades que hubieren por incumplimiento, distorsión o mala ejecución de los detalles" (Ministerio de Educación Pública, 12 de agosto de 1974).

enseñar a todos los alumnos las estrofas tres y cinco del Himno Nacional, y se reiteraba la obligación de cantar ambas estrofas en el homenaje realizado al inicio de cada semana lectiva (Ministerio de Educación Pública, 4 de abril de 1974).

La fotografía muestra el patio central de la Escuela Experimental de Niñas, lugar en que se realizaban los actos y rituales de saludo a la bandera.



Estudiantes realizando el juramento a la bandera en el patio central de la Escuela, 9 de julio de 1977. Fuente: Archivo histórico Escuela núm. 87, República del Ecuador.

En la escuela los propósitos de control ideológico de la enseñanza se vieron materializados en la creación de la brigada escolar Manolita Cañizares. Si bien las brigadas escolares se crearon por decreto supremo núm. 17.752 el día 15 de di-

ciembre de 1958, éstas fueron fuertemente promovidas por la dictadura cívico-militar, ya que operaban como mecanismos de control y disciplinamiento de pares al interior de las escuelas. En este marco, la intervención del sistema escolar por parte de las Fuerzas Armadas puede observarse en la firma de un acuerdo entre la Dirección General de Carabineros y el Ministerio de Educación Pública el día 27 de septiembre de 1979, en el cual se establecía la implementación de cursos de formación de profesores-monitores en tránsito y la organización de una Comisión Nacional Permanente de Seguridad Escolar. El convenio estableció una estrecha colaboración entre carabineros de Chile y los directores de escuelas y liceos, reafirmando a los uniformados "en su labor de asesoramiento a los diferentes establecimientos educacionales del país" (Ministerio de Educación Pública, 27 de septiembre de 1979, p. 4). De esta manera, carabineros tuvo una presencia importante en el sistema escolar.

En este contexto, en la escuela se conformó la brigada escolar Manolita Cañizares, en honor a Manuela Cañizares y Álvarez, precursora de la independencia de Ecuador. En la fotografía se observa que la directora de la escuela está acompañada por uniformados durante el acto de juramento de la brigada de tránsito.



Acto de juramento de brigada de tránsito Manolita Cañizares, julio de 1977. Fuente: Archivo histórico Escuela núm. 87 República del Ecuador.

La brigada escolar Manolita Cañizares ejerció un rol fundamental en el control de la disciplina de las alumnas en la escuela. De acuerdo con Marcela G., quien fue estudiante de la escuela durante la década de 1970,

> Pertenecer a la brigada escolar te hacía importante. Tenías control por sobre tus compañeras, a quienes vigilabas en representación de los profesores e inspectores… Llevar puesto el uniforme de la brigada te entregaba poder, te daba la facultad de acusar a tus compañeras si incurrían en alguna falta. (Marcela G., comunicación personal, mayo de 2017)

Asimismo, otra ex alumna destaca la constante presencia de la policía uniformada y de militares en el establecimiento educacional, señalando que

> En todos los actos escolares había carabineros y militares. De hecho, la directora de la escuela era esposa

> de un militar que poseía un alto grado, el que era invitado a cada celebración o acto que se realizaba. A veces daba miedo, porque las personas adultas (y nosotras las niñas también) ya comenzábamos a comentar qué había pasado con los opositores al régimen. (Lucía M., comunicación personal, abril de 2017)

De esta forma, ex alumnas señalan que sus compañeras brigadistas controlaban la entrada y salida de las estudiantes, el ingreso a las salas de clases o las actividades que realizaban las niñas en los recreos.

Síntesis e interrogantes en torno a la temática

Para finalizar, queremos volver al inicio de este trabajo, a reflexionar sobre la proyección del pasado sobre el presente. En la actualidad, los sistemas escolares sudamericanos aun padecen los efectos de las políticas implementadas durante las dictaduras cívico-militares de las décadas de 1970 y 1980, siendo pocas las rupturas estructurales con el pasado (al menos en el caso chileno). Sin embargo, como señalamos en la primera parte de este escrito, la escuela entrega una esperanza, en la medida que es el espacio escolar en donde se pueden co-construir nuevos significados sobre el pasado, además de formar estudiantes con conciencia histórica. La historia de la educación —fuertemente vinculada a la historia de la institución escolar o de las comunidades educativas— puede contribuir en esta tarea. En este marco, volvemos a destacar el llamado de Funes y Jara (2018) a continuar investigando, para construir más profundas y mejores explicaciones sobre el pasado.

Los trabajos reseñados en este capítulo muestran cómo la "aparición" de nuevas fuentes —por ejemplo, los testimonios

producidos a partir de la historia oral o los archivos de organizaciones o instituciones represivas que han sido rescatados— invitan a un continuo proceso de reinterpretación de los hechos en el campo de la historia de la educación, además de presentarse como una oportunidad de profundizar en temáticas que se creían "agotadas". En este panorama, sería interesante generar estudios en el ámbito de la investigación histórica comparada —entendiendo las dificultades prácticas que esto conlleva— que intenten llenar un vacío en esta línea historiográfica.

A modo de cierre, conviene señalar que el presente balance permite visualizar diferentes vías de ampliación de la investigación que estamos desarrollando actualmente, relativa a la intervención de la Escuela Experimental de Niñas de Santiago en el período de la dictadura liderada por Augusto Pinochet. Cuatro oportunidades de profundización emergen desde lo señalado. En primer lugar, los textos de Pineau (2006 y 2014) invitan a profundizar en el carácter represivo de las políticas escolares de los regímenes dictatoriales del Cono Sur, y a analizar otras dimensiones de la intervención como, por ejemplo, la dimensión pedagógica o curricular.

En segundo lugar, las investigaciones de Vassiliades (2008), Rodríguez (2009) y Romano (2013) ofrecen la oportunidad de analizar, por un lado, los intentos de las nuevas autoridades políticas de re-moralizar la sociedad y, por otro, de constituir una nueva imagen del maestro, alejado del rol protagónico que le era atribuido en el contexto del Estado docente. En este marco, cabría preguntarse acerca de los significados que intentaron difundir las autoridades de facto.

En tercer lugar, los trabajos de Rodríguez (2009), De Luca y Álvarez (2012 y 2014) y Alonso (2007) plantean la interrogante acerca de la modificación del calendario escolar en el sistema escolar chileno durante la dictadura. Si bien en la se-

gunda parte de este texto expusimos, de forma breve, cómo se introdujeron ritos y nuevas formas de comportamiento en la Escuela Experimental de Niñas de Santiago, está pendiente el análisis comparativo de los calendarios escolares para los años lectivos anteriores y posteriores al golpe de Estado, además de la identificación de las conmemoraciones y efemérides que son introducidas por el régimen.

Por último, los textos de Kaufmann y Doval (2006) y Alonso (2007) sugieren la importancia de analizar la influencia católica en la transformación del sistema escolar bajo los regímenes dictatoriales de las últimas décadas.

Bibliografía

Adamoli, M. C., Farías, M. y Flachsland, C. (2015). Educación y memoria. La historia de una política pública. *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 16, núm. 2, pp. 225-241.

Alonso, F. (2007). Nacionalismo y catolicismo en la educación pública santafesina (1976-1983). *Prohistoria*, núm. 11, pp. 107-123.

Amézola, G. (2000). Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados. Revista de Historia*, núm. 17.

______ (2012). Memoria, historia reciente y escuela. Luces y sombras en la enseñanza escolar de la última dictadura militar. *Question*, vol. 1, núm. 33, pp. 19-27.

Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios*, núm. 42, pp. 29-41.

Bottaro, J. (1988). *El autoritarismo en la enseñanza*. Montevideo, YOEA.

Braslavsky, C. (1980). La educación argentina. *El país de los argentinos*, núm. 191.

Brunner, J. J. (1979). *El diseño autoritario de la educación en Chile*. Santiago, FLACSO.

______ (1984). *Cultura autoritaria y cultura educacional*. Santiago, FLACSO.

Da Silva Catela (2014). "Lo que merece ser recordado…". Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, núm. 2, pp. 28-47.

De Luca, R. y Álvarez, N. (2012). La educación secundaria en Argentina durante la última dictadura militar (1976-1983). Currículum, educación para el trabajo, disciplina y evaluación. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 9, núm. 19, pp. 53-77.

De Luca, R. y Álvarez, N. (2014). Las transformaciones del currículum y de la normativa escolar durante la última dictadura militar: el uso de la fuerza y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar. *Trabajo y sociedad*, núm. 23, pp. 353-375.

Errázuriz, J. (2017). Control y disciplinamiento de la comunidad estudiantil en los primeros años del régimen militar (1973-1975): Los expedientes de Geografía y Teatro en la Universidad de Chile. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, núm. 8, pp. 36-56.

Fazio, H. (1998). La historia del tiempo presente: una historia en construcción. *Historia Crítica*, núm. 17, pp. 47-57.

Franco, M. y Levín, F. (comps.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.

Funes, G. y Jara, M. (2018). Prácticas de la enseñanza del pasado reciente. Kaufman, C. (2018) (ed.), *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*. Salamanca, Fahren House.

García, N. (2013). Archivos y memorias. El caso "Vigil" y el corpus (re)aparecido. *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, vol. 3, núm. 2. En línea: <https://journals.openedition.org/corpusarchivos/524>.

______ (s/f). Vientos de cambio sobre el molino verde. Genocidio Cultural. El caso de la "Biblioteca Vigil" (1977-2011). Rosario.

González, M. P. (2014). *Educación y memoria en Argentina*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.

Gudelevicius, M. (2008). Argentina 1976-1983: Historias de solidaridad, oposición y resistencia a la dictadura en el ámbito educativo. *Historia, voces y memoria. Boletín del Programa de Historia Oral de la facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires.

Gudelevicius, M. y Menendez, M. B. (2008). Historia oral, memorias y subjetividades de la última dictadura argentina. Reflexiones a partir de estudios de casos. *V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. En línea: <https://www.aacademica.org/000-096/47.pdf>.

Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 71, pp. 79-108.

Hinojosa, R. (2013). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, núm. 5, pp. 57-65.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Jelin, E. y da Silva, L. (2002). *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Jelin, E., y Lorenz, G. (comps.) (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado.* Madrid, Siglo XXI.

Kriger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Persona y sociedad*, vol. XXV, núm. 3, pp. 29-52.

Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria*. Barcelona, Paidós.

Lechner, N. y Güell, P. (1998). Construcción social de las memorias en la transición chilena. Centro de Estudios Miguel Enríquez. En línea: <http://www.archivochile.com/Ceme/recup_memoria/cemememo0024.pdf>.

Palamidessi, M. (1998). *La política educacional de la dictadura militar argentina 1976-1983*. Versiones, núm. 10, pp. 6-11.

Pérez Navarro, C. y Drago, C. (2017). *"Es nuestra escuela de brazos abiertos". Historia de la Escuela Experimental de Niñas de Santiago*. Santiago.

PIIE (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago, PIIE

Pineau, P. (2006). Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires, Colihue.

Pineau, P., Mariño, M., Arata, N., y Mercado, B. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educar em Revista*, núm. 51, pp. 103-122.

Rivera, P. y Mondaca, C. (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios pedagógicos,* vol. XXXIX, núm. 1, pp. 393-401.

Rodríguez, L. (2009). El calendario escolar y las celebraciones en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar. *Clío y asociados*, núm. 13, pp. 34-60.

Soler, L., Elías, R. y Portillo, A. (2015). El régimen stronista y su incidencia en la configuración de las prácticas escolares (1954-1970). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, núm. 4, pp. 10-33.

Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina (1976-1982).* Buenos Aires, FLACSO

Tiramonti, G. (1989). *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Buenos Aires, FLACSO.

Vassiliades, A. (2006). Enseñar durante la última dictadura militar en Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables sentidos para la escuela y los docentes. *Historia de la educación. Anuario*, núm. 7, pp. 263-290.

Vassiliades, A. (2008). Entre la homogeneización moralizante y la adaptación al entorno: la escolarización bonaerense durante la última dictadura. *Archivos de Ciencias de la Educación*, año 2, núm. 2, pp. 145-158.

Winn, P. (2007). *El pasado está presente. Historia y memoria en el Chile contemporáneo.* En línea: <www.historizarelpasadovivo.cl>.

Los autores y las autoras

Pablo Pineau

Doctor en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Magister en Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Profesor titular regular de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (FFyL-UBA) y de Enseñanza en la Escuela Normal Nacional "Mariano Acosta". Ha sido presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y director del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA. Ha publicado diversos libros y trabajos en revistas nacionales y extranjeras como autor, coautor y director en temáticas de historia, teoría y política de la educación. Presenta una vasta experiencia en cursos de formación y capacitación docente, y de posgrado en instituciones argentinas y extranjeras, así como en la dirección y participación en proyectos de investigación. Actualmente dirige el proyecto "Espacios de memoria" de la ENS "Mariano Acosta" y el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Tucumán.

Nicolás Arata

Doctor en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) y en Investigaciones Educativas por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (México). Magister en Ciencias Sociales

con orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Profesor regular adjunto de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (FFyL-UBA) y en la Universidad Pedagógica Nacional. Ha publicado numerosos artículos sobre temas de historia e historiografía de la educación argentina y latinoamericana. Fue Director del Anuario de Historia de la Educación. Director de Formación y Producción Editorial del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Inés Dussel

Doctora en Educación (PhD) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison. Profesora e investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México (categoría III). Ha sido directora del Área Educación de FLACSO (Argentina) entre 2001 y 2008. Investiga sobre la historia de la cultura material y visual de la escuela, y especialmente sobre la historia de las tecnologías visuales.

Maria do Carmo Martins

Doctora en Educación (2000), magíster en Educación (1996) e historiadora (1986) por la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), Brasil. Profesora del Departamento de Educación, Conocimiento, Lengua y Arte en la Facultad de Educación de la UNICAMP. Realiza pasantía postdoctoral en la Universidad de Brighton, Reino Unido (2011) y en la Universidad del Valle, Colombia (2018). Miembro del Grupo de Investigación de Memoria, Historia y Educación desde 1998, se dedica a la investigación en educación, especialmente en temáticas sobre historia del currículo y materias escolares, historia escolar y patrimonio educativo (archivos, centros de documentación y memoria).

María Eugenia Chaoul Pereyra

Doctora en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Profesora e investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora en la Ciudad de México. Su trayectoria académica está dedicada al estudio de la dinámica escolar en la Ciudad de México hacia finales del siglo XIX y principios del XX. Entre sus principales publicaciones se encuentra su libro *Entre la esperanza*

del cambio y la continuidad de la vida. El espacio de las escuelas primarias nacionales en la ciudad de México, 1891-1919.

Marcus Levy Bencostta

Profesor titular de Historia de la Educación en la Universidade Federal de Paraná (Brasil). Investigador del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Brasil. Editor en jefe de la revista *Educar* (períodos 2002-2003 y 2013-2014), editor asistente (2015-2016) y editor de la sección de la *Revista Brasileira de Educação* (desde 2016). Coordinador del Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Arquitetura Escolar (NEPHArqE) desde 2008.

Ariadna Acevedo Rodrigo

Doctora y magíster en Historia por la University of Warwick, Inglaterra. Licenciada en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados en la ciudad de México. Su más reciente proyecto colectivo, publicado en 2018 (*Beyond Alterity. Destabilizing the Indigenous Other in Mexico*, coordinado con Paula López Caballero), examina el papel del racismo y las ideas de alteridad en la historiografía y las ciencias que estudian a la población indígena.

Diana Gonçalves Vidal

Profesora titular de Historia de la Educación por la Universidad de São Paulo (USP), Brasil. Forma parte del Comité Ejecutivo y actúa como tesorera del International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). Directora del Instituto de Estudios Brasileños de la USP. Editora en jefe de *Global Histories of Education*, serie publicada por ISCHE en colaboración con Palgrave-Macmillan, editora de la serie *History of Education* (Oxford Research Enciclopedia). Es investigadora del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Brasil. Coordinadora del proyecto temático FAPESP *Saberes e práticas em fronteira: por uma história transnacional da educação (1810-…)*.

Felicitas Acosta

Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento y profesora de la Universidad Nacional de La Plata en Historia de la Educación y Educación Com-

parada. Su área de investigación es la expansión de la escolarización junto con los cambios en las políticas educativas desde una perspectiva histórica, comparada e internacional. Se ha especializado en el estudio de la escuela secundaria en América Latina y Europa. En la actualidad, su foco de interés incluye, además, las pruebas estandarizadas internacionales y la innovación en el financiamiento de la educación.

Luciano Mendes de Faria Filho

Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Coordinador del Proyecto "Pensar a Educação, Pensar o Brasil (1822-2022)". Investigador becario del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Brasil y del Programa Pesquisaro Mineiro de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Ha sido vicepresidente de la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación. Actualmente investiga las relaciones Brasil-México tomando como objeto las ediciones y las sociabilidades intelectuales.

Carlos Henrique de Carvalho

Doctor en Historia por la Universidad de São Paulo (USP). Profesor de la Facultad de Educación y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU). Investigador en Productividad del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Brasil y del Programa Pesquisaro Mineiro de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

Doctor en Historia y Filosofía de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (2001). Posdoctorado en la Universidad de Murcia (España, 2008) y en la Università degli Studi di Torino (Itália, 2016). Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil, donde dirige el Núcleo de Investigación sobre la educación de los sentidos y de las sensibilidades (NUPES). Miembro del Centro de Estudios e Investigaciones en Historia de la Educación (GEPHE) y becario del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Brasil.

Sandra Herrera Restrepo

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Magister en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (tesis con mención meritoria). Ha sido becaria para la realización de estudios doctorales en la Universität zu Berlin. Ha trabajado sobre historia del gobierno de las emociones.

Ana Laura Abramowski

Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y doctoranda en Educación (UBA). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Investigadora y docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) e investigadora principal del Área Educación de FLACSO Argentina. Codirectora, junto con Eduardo Galak, del *Anuario Historia de la Educación*, publicación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE).

Kazumi Munakata

Investigador y profesor en el Programa de Estudios de Posgrado en Educación: Historia, Política y Sociedad de la Facultad de Educación de la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Se dedica a la investigación de libros de texto y de metodologías de enseñanza, en particular sobre la educación de los sentidos.

José Bustamante Vismara

Investigador adjunto del CONICET, docente del departamento de historia y miembro del Centro de Estudios Históricos de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctor en historia por El Colegio de México, magister por la Universidad Torcuato di Tella. Trabajo temas de historia de la educación del siglo XIX en Hispanoamérica y estoy involucrado en proyectos de puesta en valor de archivos históricos escolares.

Maria Ciavatta

Doctora en Ciencias Humanas por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Posdoctorada en la Universitá di Bologna (1995-1996) y la Università di Roma (2017). Profesora titular de Trabajo y Educación, asociada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal Fluminense (UFF). Investigadora del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) del Ministerio

de Ciencia, Tecnología e Innovación de Brasil. Coordinadora del Grupo THESE - Proyectos integrados de investigación sobre trabajo, historia, educación y salud (UFF - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz).

María Isabel Orellana Rivera
Doctora en museología y ciencias y Magíster en museología científica del Museo Nacional de Historia Natural de París. Profesora de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad de la Frontera. Ha realizado investigación, docencia, conferencias y talleres en Chile, Argentina, Brasil, Ecuador, México, Perú, Uruguay, Canadá, Alemania, España, Francia e Italia. Es autora o co-autora de artículos y libros sobre museología, historia de la educación e historia de las mujeres. Desde 2003 es directora del Museo de la Educación Gabriela Mistral de Santiago de Chile.

Carlos Escalante Fernández
Doctor en Ciencias en la especialidad en Investigaciones por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), IPN, México. Investigador de El Colegio Mexiquense adscrito al seminario de Historia Contemporánea. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel II).

Oscar Saldarriaga Vélez
Doctor en Filosofía y Letras e Historiador de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Profesor titular de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). Miembro fundador del Grupo de Investigación Historia de la práctica pedagógica en Colombia. Coautor de los libros *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946* (Medellín, Universidad de Antioquia - UniAndes - Colciencias - Foro por Colombia, 1997), Del *oficio de maestro. Teorías y prácticas de la pedagogía moderna en Colombia* (Bogotá, Magisterio, 2003) y *Nova et vetera: filosofía neotomista, educación y regímenes de verdad en Colombia, 1868-1930* (Bogotá, Javeriana, en prensa).

Ana Diamant

Doctora en Ciencias Sociales. Profesora titular regular de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Directora de proyectos de investigación desde 1987. Autora de libros, capítulos y artículos con referato en temas de su especialidad. Integra comisiones evaluadoras, jurados de concursos y tesis, comités científicos y académicos. Dirige becarios y tesistas de maestría y doctorado. Integra comisiones evaluadoras, jurados de concursos y tesis, comités científicos y académicos. Es profesora invitada en universidades nacionales y extranjeras. Preside la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Camila Pérez Navarro

Magíster en Ciencias de la Educación y doctoranda en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Ciencias Sociales mención sociología por la Universidad de Chile. Licenciada en Historia. Investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de O'Higgins y editora de la revista *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación.*

Esta obra recupera una pregunta que pone en diálogo las perspectivas desde donde se organizan las narrativas historiográficas: ¿qué historias de la educación se escriben y circulan en la región en este siglo y cómo pueden ser enseñadas? El interrogante remite a un ciclo histórico donde florecieron iniciativas políticas y sociales que estimularon un reencuentro y revisión de nuestro pasado y de los modos en que se enseña a pensar históricamente en el marco de la formación docente y universitaria. A poco andar el siglo, el protagonismo alcanzado por proyectos políticos progresistas en países latinoamericanos permitió abrir e instalar nuevos debates sobre los contenidos y perspectivas presentes en la formación de futuros docentes, pedagogos y especialistas que se desempeñan en los ámbitos educativos: desde la recuperación de autorías “olvidadas” por la historiografía liberal dominante, pasando por la discusión de las articulaciones entre historia, educación y política, hasta la recuperación de las alternativas educativas que tuvieron lugar más allá de los sistemas escolares. En nuestra apuesta vibra una certeza: pensar históricamente es una herramienta clave para contribuir con la gestación de alternativas políticas que amplíen los márgenes de independencia y soberanía política frente al programa neoliberal, generando un clima propicio para desarrollar nuevas lecturas sobre los lazos históricos que vinculan a los países de la región.





Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

